

Manual do Professor

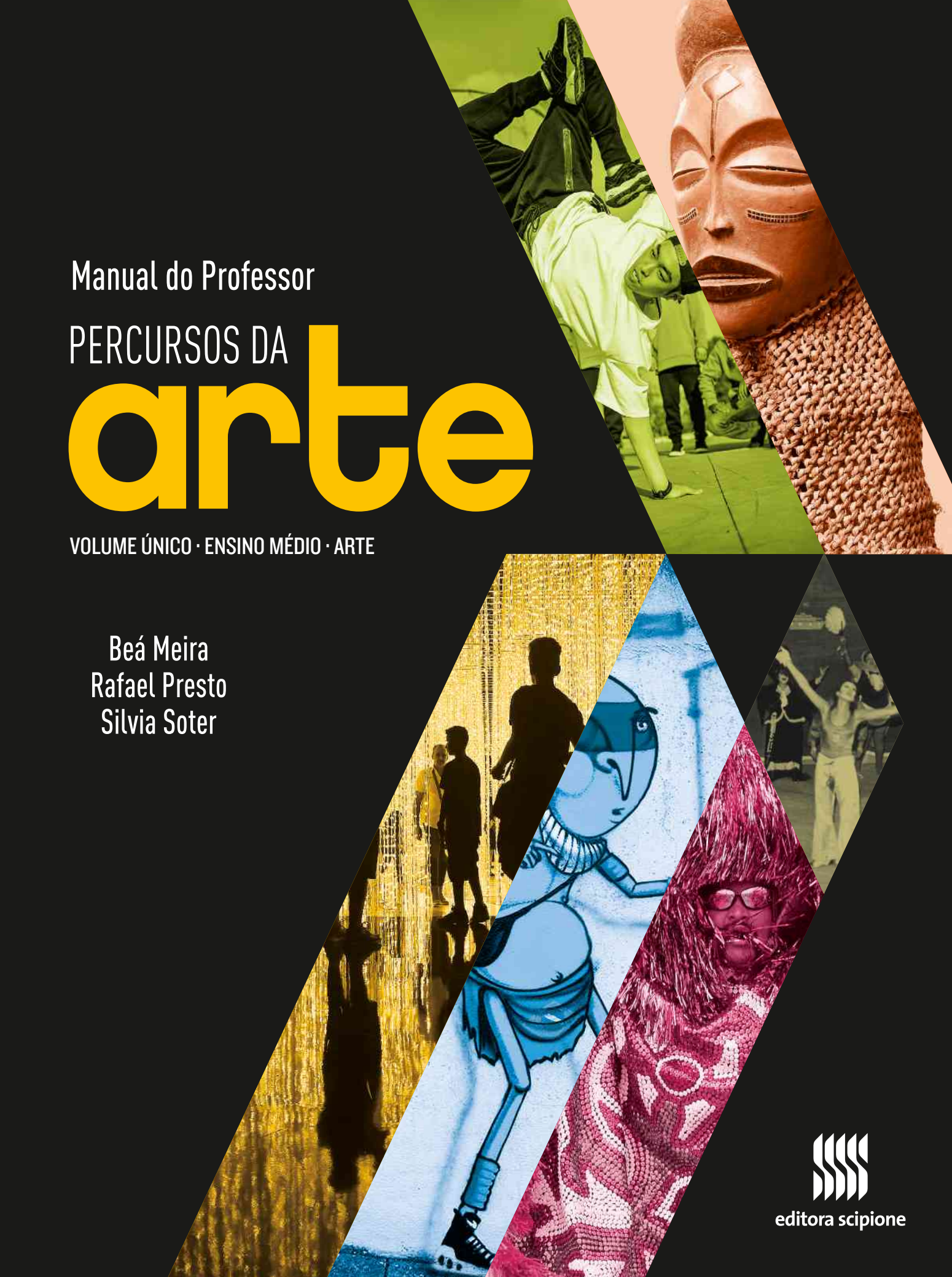
PERCursos DA
arte

VOLUME ÚNICO · ENSINO MÉDIO · ARTE

Beá Meira
Rafael Presto
Silvia Soter



editora scipione



Manual do Professor

PERCURSOS DA **arte**

VOLUME ÚNICO · ENSINO MÉDIO · ARTE

BEÁ MEIRA

Formada pela FAU-USP
Foi professora-assistente da PUC-Santos e do curso de Multimeios da PUC-SP
Trabalhou como ilustradora, artista gráfica e cenógrafa em projetos na área de Educação e Teatro
Foi, entre 2010 e 2015, coordenadora pedagógica na Universidade das Quebradas, curso de extensão da UFRJ
Autora de livros didáticos e paradidáticos na área de Arte

RAFAEL PRESTO

Formado em Artes Cênicas pela ECA-USP
Atuou como professor de teatro e percussão em escolas públicas e particulares
Realizou oficinas no Caps do SUS e no Serviço de Medida Socioeducativa em São Paulo
Atualmente, é teatrista do Coletivo de Galochas e membro do Coletivo DAR
Autor e ilustrador de livros na área de Arte e Teatro

SILVIA SOTER

Graduada em Artes pela PUC-RJ e em Dança pela Universidade de Paris 8
Mestra em Teatro pela Unirio-RJ
Doutoranda em Educação na UFRJ
Dramaturgista, crítica de dança e professora da Faculdade de Educação da UFRJ
Organizadora e autora de diversas publicações na área de Corpo e Dança





editora scipione

Diretoria editorial
Lidiane Vivaldini Olo

Gerência editorial
Luiz Tonolli

Editoria de Língua Estrangeira e Arte
Mirian Senra

Edição

Ana Lúcia Barreto de Lucena, Daniel de Febba Santos e
Barbara Manholeti (estag.)

Colaboração

Taiana Machado (elaboração das atividades de música)

Gerência de produção editorial

Ricardo de Gan Braga

Arte

Andréa Dellamagna (coord. de criação),

Adilson Casarotti (progr. visual de capa),

Homem de Melo & Troia Design (progr. visual de miolo),

Priscila Zenari (adapt.), Claudio Faustino (coord.),

Elen Coppini Camioto (edição), Luiza Oliveira Massucato (assist.)

Revisão

Hélia de Jesus Gonsaga (ger.),

Rosângela Muricy (coord.), Célia da Silva Carvalho,

Claudia Virgílio e Vanessa de Paula Santos;

Brenda Morais e Gabriela Miragaia (estagiárias)

Iconografia

Sílvio Klugin (superv.), Denise Durand Kremer (coord.),
Carlos Luvizari e Evelyn Torrecilla (pesquisa), Cesar Wolf
e Fernanda Crevin (tratamento de imagem)

Ilustrações

Bianca Lucchesi

Cartografia

Eric Fuzii

Fotos da capa: Dançarino coreano Jong Ho "Leon" Kim
se apresenta em competição mundial de *b-boys*
em Roma, Itália, 2015.

Dean Trembl/Red Bull/Getty Images

Máscara tchokwe, República Democrática do Congo e Angola.
Doelan Yann/Getty Images

Visitantes na instalação digital *Crystal Universe* durante a Exposição
Mundial do Futuro, Museu de Arte e Ciência, Cingapura, 2016.
Suhaimi Abdullah/Getty Images

Crânio, grafite em parede da Zona Norte de São Paulo.
Fabio Cranio <<http://cranioartes.com>>

Caboclo de lança do maracatu rural em desfile durante o Carnaval
de Nazaré da Mata, Pernambuco, 2009.
Ormuzd Alves/Getty Images

Cena do espetáculo *O rei da vela*, direção de Zé Celso,
em montagem do Teatro Oficina, São Paulo, 1967.
Arquivo do jornal *Folha de S. Paulo*/Folhapress

Protótipos

Magali Prado

Direitos desta edição cedidos à Editora Scipione S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 1ª andar, Setor D

Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902

Tel.: 4003-3061

www.scipione.com.br / atendimento@scipione.com.br

2016

ISBN 978852629941 2 (AL)

ISBN 978852629942 9 (PR)

Cód. da obra CL 713418

CAE 566741 (AL) / 566742 (PR)

1ª edição

1ª impressão

Impressão e acabamento



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

Meira, Beá

Percursos da arte : volume único : ensino
médio : arte / Beá Meira, Silvia Soter, Rafael
Presto. -- 1. ed. -- São Paulo : Scipione, 2016.

1. Arte (Ensino médio) I. Soter, Silvia.
II. Presto, Rafael. III. Título.

16-02244

CDD-700

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino médio 700

A apresentação

Estudante,

Nos tempos atuais, em que o aprender e o ensinar acontecem de forma cotidiana por meio de variados encontros presenciais e virtuais, o Ensino Médio é o momento em que os jovens se aprofundam em diversos saberes e tomam decisões que nortearão seu futuro.

Nesse contexto a disciplina Arte pode adquirir um significado especial, trazendo para dentro da escola reflexões, sensibilizações, experiências e produções transformadoras.

A fim de explorar diversas linguagens artísticas – artes visuais, dança, teatro e música –, examinamos nossas matrizes estéticas, a história da arte brasileira e as manifestações culturais contemporâneas.

Esses eixos são desenvolvidos por meio de painéis de contextualização e criação, pesquisas, teorias, técnicas e experimentações práticas, o que garante uma abordagem multifacetada e plural para a produção de conhecimentos relativos às linguagens que compõem a disciplina Arte no Ensino Médio.

Olhe, escute, leia, sinta e tome este livro como uma oportunidade para conhecer um pouco mais de si mesmo, da sociedade da qual faz parte e do mundo em que vive.

Os autores

Paulo Nazareth em *performance*
apresentada na página 287.



Por dentro da obra

A obra, inaugurada com uma discussão dos conceitos de arte e cultura, organiza-se em três unidades temáticas.

Abertura de unidade
Dupla de páginas que apresenta uma reflexão e introduz o tema central a ser tratado nos capítulos que compõem a unidade.



- **Unidades** – todas em três capítulos
 - 1 Matrizes culturais** – aborda as matrizes ancestrais que compõem a identidade da cultura brasileira: a dos povos indígenas, a dos africanos e a da Grécia antiga.
 - 2 Arte brasileira** – aborda a arte no período da colonização portuguesa, a forma como a arte moderna internacional foi apropriada pela elite cultural do país e a efervescência criativa das décadas de 1950 e 1960.
 - 3 Arte contemporânea** – aborda os temas do multiculturalismo e a difusão da linguagem audiovisual, a vida e o corpo como elementos estéticos na arte de nossos dias e a arte de rua que ocupa os espaços urbanos ao redor do mundo.



Capítulos compostos de abertura, introdução e seções destinadas ao aprofundamento de duas ou três linguagens artísticas específicas.

Abertura de capítulo Imagens e legendas introduzem o tema estudado, seguidas de questões de reflexão que suscitam o conhecimento prévio do aluno e iniciam com ele um diálogo.



• **Introdução ao capítulo** Propõe ao aluno as questões “Por quê?”, “Como?” e “O quê?” com o objetivo de prepará-lo para o trabalho de aprendizagem que será feito ao longo do capítulo.

Linguagens Cada uma delas pode ser identificada ao longo do volume por uma cor impressa nas tarjas de Contexto e criação e no ícone correspondente em outras seções.



Contexto e criação

Arte moderna

Os artistas modernos buscaram romper com a ideia de representação da realidade, não mais retratando o que se vê, mas o que se sente. Para isso, utilizaram técnicas inovadoras, como o uso de cores vibrantes e formas abstratas. Um exemplo é a obra "O Homem da Cabeça de Caramelo" de Pablo Picasso, onde o rosto do homem é substituído por uma cabeça de caramelo, simbolizando a transformação da realidade.

Representação

Este cartaz utiliza uma linguagem visual impactante, com o nome 'KLIXON' em letras grandes e vermelhas, e o subtítulo 'mensuri o derro'. A imagem mostra uma estrutura que parece ser uma escultura ou uma instalação artística, com uma figura humana integrada a ela.

Descreva a obra de representação e resposta:

1. Qual o contexto histórico e social da obra?
2. Como a obra se relaciona com o movimento artístico?
3. Que elementos visuais são utilizados para transmitir a mensagem?
4. Como a obra pode ser interpretada de diferentes maneiras?
5. Que valores estéticos e culturais são refletidos na obra?

Abordagem o hip-hop em duas linguagens

Proporção

O hip-hop é uma linguagem artística que surgiu nos Estados Unidos e se espalhou pelo mundo. Ele é composto por quatro elementos principais: o rap, o break, o graffiti e o DJing. Cada um desses elementos contribui para a formação de uma cultura rica e diversificada.

Dança de rua

A dança de rua é uma das modalidades do hip-hop, caracterizada por movimentos rápidos e acrobáticos. Ela é praticada em todo o mundo e é considerada uma das formas mais dinâmicas de expressão corporal.

Descreva a obra de representação e resposta:

1. Qual o contexto histórico e social da obra?
2. Como a obra se relaciona com o movimento artístico?
3. Que elementos visuais são utilizados para transmitir a mensagem?
4. Como a obra pode ser interpretada de diferentes maneiras?
5. Que valores estéticos e culturais são refletidos na obra?

Contexto e criação Trata de temas relacionados à linguagem artística abordada, descrevendo as circunstâncias e a estética de uma cultura em determinado período e lugar específico. Na **Representação** uma obra é apreciada de forma atenta por meio de uma reflexão que estimula a percepção do aluno para o trabalho artístico.

Abordagem Traz teorias, fundamentos, comparações, técnicas e especificidades da linguagem artística em estudo com o objetivo de instrumentalizar o aluno para a atividade prática proposta na sequência.

Pesquisa o mito e o teatro

1. Qual a importância do mito?

O mito é uma narrativa que explica fenômenos naturais ou culturais. Ele é fundamental para a formação da identidade de uma comunidade e para a transmissão de valores.

2. Como o mito se relaciona com o teatro?

O teatro muitas vezes utiliza mitos como base para suas histórias. Isso permite que o público se conecte com temas universais e explore questões humanas fundamentais.

Descreva a obra de representação e resposta:

1. Qual o contexto histórico e social da obra?
2. Como a obra se relaciona com o movimento artístico?
3. Que elementos visuais são utilizados para transmitir a mensagem?
4. Como a obra pode ser interpretada de diferentes maneiras?
5. Que valores estéticos e culturais são refletidos na obra?

Pesquisa Proposta de levantamento de informação que tem por objetivos aprofundar os temas do capítulo e estimular o reconhecimento da cultura local pelo aluno.

Ação acordes e contrapontos

1. Proposta

Esta proposta visa desenvolver a capacidade de análise crítica do aluno em relação a obras de arte. O objetivo é que ele seja capaz de identificar os elementos formais e interpretar o significado da obra.

2. Como a obra se relaciona com o movimento artístico?

A obra em questão é um exemplo de uma linguagem artística que busca desafiar as convenções estabelecidas. Ela utiliza técnicas inovadoras para criar uma experiência única para o espectador.

Descreva a obra de representação e resposta:

1. Qual o contexto histórico e social da obra?
2. Como a obra se relaciona com o movimento artístico?
3. Que elementos visuais são utilizados para transmitir a mensagem?
4. Como a obra pode ser interpretada de diferentes maneiras?
5. Que valores estéticos e culturais são refletidos na obra?

Conexão

A negritude

A negritude é um movimento cultural que surgiu no início do século XX. Ele defende a valorização da cultura negra e a luta contra o racismo. Seus principais representantes são Aimé Césaire e Léopold Sédar Senghor.

Regenestada pelo colonizador

Este conceito refere-se ao processo pelo qual a cultura negra é influenciada e transformada pela cultura dominante. Isso pode ocorrer através da assimilação ou da mestiçagem.

Um olhar antropológico

A antropologia estuda o comportamento humano em diferentes contextos culturais. Ela busca entender as diferenças e semelhanças entre as sociedades humanas.

Negro é lindo

Esta expressão tornou-se um lema de luta durante o movimento da negritude. Ela celebra a beleza e a dignidade da população negra.

Descreva a obra de representação e resposta:

1. Qual o contexto histórico e social da obra?
2. Como a obra se relaciona com o movimento artístico?
3. Que elementos visuais são utilizados para transmitir a mensagem?
4. Como a obra pode ser interpretada de diferentes maneiras?
5. Que valores estéticos e culturais são refletidos na obra?

Síntese estética

As trilhas de um corpo

Esta obra explora a relação entre o corpo humano e o espaço. Ela utiliza uma linguagem visual que destaca as formas e as cores, criando uma composição harmoniosa e equilibrada.

Reflexão

A obra convida o espectador a refletir sobre a natureza humana e a busca por significado. Ela utiliza símbolos e metáforas para transmitir suas ideias.

Apresento a história de uma vida

A obra narra a trajetória de uma pessoa, desde sua infância até sua maturidade. Ela utiliza uma linguagem narrativa que é cativante e emocionante.

Descreva a obra de representação e resposta:

1. Qual o contexto histórico e social da obra?
2. Como a obra se relaciona com o movimento artístico?
3. Que elementos visuais são utilizados para transmitir a mensagem?
4. Como a obra pode ser interpretada de diferentes maneiras?
5. Que valores estéticos e culturais são refletidos na obra?

Conexão Subdividida em três partes, convida o aluno a estabelecer vínculos entre os saberes adquiridos no estudo do capítulo no tempo, no espaço e no momento em que vive.

Síntese estética Para encerrar o estudo do capítulo, os alunos são convidados a produzir coletivamente propostas artísticas em uma linguagem a sua escolha, partindo da leitura de um texto autêntico, de artista ou especialista no assunto abordado no capítulo.

S sumário

Introdução O que é cultura e o que é arte?	9
O nascimento da cultura	12

Unidade 1 Matrizes culturais

14

Capítulo 1 As culturas indígenas

Por que estudar as culturas indígenas?	18
Contexto e criação	20
Arte e artefatos	20
Pintura e adorno corporal	22
Abordagem <i>objetos e rituais</i>	24
Pesquisa <i>ritos e artefatos</i>	26
Ação <i>objetos rituais</i>	28
Contexto e criação	30
Música e rito	30
O carimbó	32
Abordagem <i>melodia e notação</i>	34
Pesquisa <i>canto e instrumentos indígenas</i>	36
Ação <i>instrumento e composição</i>	38
Conexão	40
Culturas indígenas no tempo	40
Alguns povos e culturas indígenas estudados	42
Culturas indígenas hoje	44
Síntese estética	46
O espírito da floresta	46

Capítulo 2 As culturas africanas

Por que estudar as culturas africanas?	50
Contexto e criação	52
Máscaras e rituais	52
Esculturas de madeira	54

Pinturas e padrões	56
Abordagem <i>arte e memória</i>	58
Pesquisa <i>arte afro-brasileira</i>	60
Ação <i>monumento à memória</i>	62
Contexto e criação	64
A dança da África no Brasil	64
O tambor de crioula	66
Abordagem <i>danças afro-brasileiras</i>	68
Pesquisa <i>danças e histórias</i>	70
Ação <i>dança de inspiração africana</i>	72
Conexão	74
A negritude	74
África ancestral e Brasil contemporâneo	76
Arte afro-brasileira hoje	78
Síntese estética	80
Afro-brasilidade	80

Capítulo 3 A cultura da Grécia antiga

Por que estudar a cultura grega hoje?	86
Contexto e criação	88
As narrativas míticas e suas expressões	88
Deuses e heróis nas origens do teatro	90
A encenação na Grécia antiga	92
Abordagem <i>elementos da dramaturgia grega</i>	94
Pesquisa <i>o mito e o teatro</i>	96
Ação <i>teatro grego clássico</i>	98
Contexto e criação	102

A ordem e o caos.....	102	Conexão	114
Os vasos.....	104	Do Helenismo ao Neoclassicismo.....	114
As esculturas.....	106	A difusão da cultura grega.....	116
Abordagem <i>desenho</i>	108	Cultura grega hoje.....	118
Pesquisa <i>esculturas e cerâmica decorada</i>	110	Síntese estética	120
Ação <i>desenho de figuras humanas</i>	112	O belo.....	120

Unidade 2 Arte brasileira.....122

Capítulo 4 Arte e colonização	124	Contexto e criação	180
Como a cultura dos países europeus se estabeleceu no Brasil?.....	126	Teatro dos anos 1930.....	180
Contexto e criação	128	Os amadores e a modernização do teatro.....	182
A escultura no Barroco brasileiro.....	128	Abordagem <i>surge o conceito de encenação</i> ..	184
A pintura acadêmica no Brasil.....	130	Pesquisa <i>teatro de revista</i>	186
Os primeiros fotografos brasileiros.....	132	Ação <i>improvisado e encenação</i>	188
Abordagem <i>o retrato</i>	134	Conexão	192
Pesquisa <i>fotografia e retrato</i>	136	Modernismo na Europa.....	192
Ação <i>retrato em fotografia e em pintura</i>	138	A vanguarda na Europa.....	194
Contexto e criação	140	Modernismo hoje.....	196
Batuque, lundu e modinha.....	140	Síntese estética	198
Polca e maxixe, para dançar.....	142	Antropofagia.....	198
O nascimento do choro e do samba.....	144	Capítulo 6 Uma arte tropical	202
Pesquisa <i>músicos brasileiros</i>	148	Como a arte brasileira se projetou no cenário mundial?.....	204
Abordagem <i>o ritmo</i>	150	Contexto e criação	206
Ação <i>música e ritmo</i>	152	Bossa nova, uma música jovem.....	206
Conexão	154	Festivais e jovem guarda.....	208
Arte na metrópole.....	154	Tropicália.....	210
Artes visuais e música na Europa.....	156	Pesquisa <i>outras bossas</i>	214
Reverendo a colonização em nossos dias.....	158	Abordagem <i>harmonia e contraponto</i>	216
Síntese estética	160	Ação <i>acordes e contrapontos</i>	218
A construção de uma cultura tropical.....	160	Contexto e criação	220
Capítulo 5 Modernismo no Brasil	164	Renovação estética e profissionalização.....	220
Como os artistas modernos conceberam uma identidade para o Brasil?.....	166	A realidade em cena.....	222
Contexto e criação	168	Abordagem <i>teatro dramático e teatro épico</i>	224
Arte moderna.....	168	Pesquisa <i>Centro Popular de Cultura</i>	226
Muralismo e arquitetura.....	170	Ação <i>jogo teatral e encenação</i>	228
Escultura e Surrealismo.....	172	Conexão	234
Abordagem <i>tipografia</i>	174	Arte e cultura de massa nos EUA.....	234
Pesquisa <i>modernismo e tipografia</i>	176	Produção cultural estadunidense.....	236
Ação <i>visualidade da palavra</i>	178	Tropicália hoje.....	238
		Síntese estética	240
		Verdades tropicais.....	240

Unidade 3 Arte contemporânea 244

Capítulo 7 Multiculturalismo 246

O que é multiculturalismo? 248

Contexto e criação 250

Ambiente multicultural 250

Artes visuais na geração 80 252

Mágicos da Terra 254

Abordagem *pintura e materialidade* 256

Pesquisa *artes visuais no fim do século XX* 258

Ação *pintura: suportes e tintas* 260

Contexto e criação 262

Cinema em Pernambuco 262

Audiovisual: a periferia no centro 264

A questão de gênero no cinema 266

Abordagem *tempo no cinema* 268

Pesquisa *o universo do audiovisual* 270

Ação *criação de um vídeo* 272

Conexão 274

Arte e cinema no fim do século XX 274

Alguns mágicos da Terra 278

Multiculturalismo hoje 280

Síntese estética 282

O Cineclubes Mate com Angu 282

Capítulo 8 Arte de nosso tempo 286

O que é arte contemporânea? 288

Contexto e criação 290

Dança contemporânea 290

Performance 292

Abordagem *improvisação nas artes do corpo* 294

Pesquisa *dança e performance* 296

Ação *performance e flash mob* 300

Contexto e criação 302

Teatro de grupo 302

Tendências do teatro contemporâneo 304

Teatro de rua 306

Abordagem *processo colaborativo* 308

Pesquisa *grupos de teatro no Brasil* 310

Ação *jogos teatrais e encenação colaborativa* 314

Conexão 322

Precursos das artes do corpo 322

Dança, teatro e performance no Brasil 324

Arte contemporânea e cultura juvenil 326

Síntese estética 328

As trilhas de um corpo 328

Capítulo 9 Arte urbana 332

O que é arte urbana? 334

Contexto e criação 336

Música e poesia 336

Abordagem *a rima* 340

Pesquisa *o rap e seus elementos* 344

Ação *qual é o seu grito?* 346

Contexto e criação 348

Grafite e intervenção urbana 348

Contexto e criação 350

Dança urbana: da rua para o palco 350

Abordagem *o hip-hop em duas linguagens* 352

Pesquisa *o hip-hop em duas linguagens* 354

Ação *a escola é a cidade* 356

Conexão 358

Festas urbanas brasileiras 358

Arte urbana nas megacidades do mundo 360

Arte e urbanismo tático 362

Síntese estética 364

Break dance: fissão e reação em cadeia 364

Explore também 368

Bibliografia 375



introdução

O que é cultura e o que é arte?

Cultura e arte são fenômenos diferentes que algumas vezes podem ser confundidos. São dois conceitos bem difíceis de definir, embora sejam tema de calorosos debates desde a Antiguidade.

Há diversos sentidos possíveis para a palavra “cultura”, mas podemos defini-la como a maneira pela qual uma sociedade se estrutura e como se comporta – incluindo o que ela produz. A cultura é um fenômeno integral, que abrange tudo o que uma coletividade é e faz. Trata-se do patrimônio material e intelectual compartilhado por um grupo social, recriado e transmitido no decorrer do tempo. A cultura engloba linguagem, comportamento, símbolos, técnicas, objetos, ideias, regras, crenças – todas as realizações materiais e imateriais que se transmitem de geração em geração e se produzem em cada indivíduo inserido em um grupo social.

Cada cultura tem elementos específicos, particularmente aqueles que unem uma comunidade a seus ancestrais, suas tradições, seus mortos. Entretanto, aspectos culturais de um grupo social podem se difundir para seus vizinhos ou mesmo para povos que vivem em regiões distantes – por meio, por exemplo, da atividade comercial ou de redes de comunicação. Desse modo, elementos de uma cultura acabam sendo assimilados por outra – o que contribui para transformar a vida social de diferentes grupos. Por meio desse processo, técnicas como a roda ou sistemas políticos como a democracia, que nasceram em determinada cultura, puderam se universalizar.

É preciso ressaltar, porém, que as relações culturais na maioria das vezes são atravessadas por dominações, conflitos e conseqüentemente são marcadas por preconceitos e discriminações.

Com a revolução digital – que é bastante recente se considerada a extensão da história da humanidade –, o impacto da cultura que teve origem na Europa ocidental sobre outras, e que já era grande, tornou-se enorme – como podemos observar, por exemplo, em determinados grupos nômades, que utilizam meios eletrônicos e digitais. Ao mesmo tempo, essa cultura globalizada resultou em uma fascinação pelas culturas locais.

A cultura digital propiciou, assim, novas formas de articulação entre pessoas de uma mesma sociedade e de sociedades muito diferentes. Também facilitou o aparecimento, no cenário artístico, de novas vozes, novos olhares, novos gestos, mais livres e menos padronizados.

Definir arte é bem mais complicado do que definir cultura. Alguns artistas são reconhecidos por toda a humanidade como tais. Ninguém questiona se as peças escritas por Shakespeare [c. 1564-1616], as telas pintadas por Van Gogh [1853-1890] ou as músicas compostas por Villa-Lobos [1887-1959] são arte. Se lançarmos um olhar para a História, constataremos que algumas obras tiveram tamanha força, influenciaram de tal modo a produção de outros artistas e o comportamento da sociedade no decorrer do tempo, que se tornaram modelos do que seria a “grande arte”.



Lentise Pinheiro/Folhapress

A Cia. do Teatro Popular do Sesi encenando, em 2002, a peça *Hamlet*, escrita por William Shakespeare no início do século XVII. Direção de Francisco Medeiros, em São Paulo, SP.

O dramaturgo inglês William Shakespeare é um dos maiores expoentes da história do teatro. Escreveu e dirigiu tragédias, comédias e dramas históricos contando passagens não só do passado da Inglaterra, mas também da Grécia clássica. Reis, nobres e famílias poderosas

povoam suas peças. Seus monarcas estão inseridos em um mundo complexo, sabem das consequências de suas ações e se questionam. Os aristocratas, quase sempre figuras centrais das tramas, são constantemente apoiados por personagens populares, descritos com igual riqueza de detalhes. As peças de Shakespeare eram vistas por todos – do povo à rainha. Assim, todos se viam representados no palco e, por meio das encenações, percebiam a complexidade da condição humana.

Vincent van Gogh, *Trigal com cipreste*. Óleo sobre tela, 1889. 72 cm x 91 cm. Metropolitan Museum of Art (MET), Nova York, EUA.

O holandês Vincent van Gogh foi um dos grandes pintores europeus. Van Gogh buscou uma pintura emocional, impregnada pela intensidade dos sentimentos. As pinceladas sinuosas imprimem em suas pinturas movimento e emoção. Em pouco mais de dez anos de trabalho, o artista produziu mais de duas mil imagens – entre desenhos, aquarelas, gravuras e pinturas. No último ano de sua vida, representou essa paisagem ensolarada e a considerou como uma das melhores telas daquele verão.



Reprodução/Metropolitan Museum of Art (MET), Nova York, EUA.



Fotos: Emmerich Garre/Pix Inc./The LIFE Images Collection/Getty Images

Villa-Lobos regendo orquestra energeticamente.

O compositor e maestro brasileiro Heitor Villa-Lobos realizou uma obra musical única, introduzindo elementos das canções populares e das culturas regionais e indígenas na música instrumental de tradição europeia. Muitas de suas composições dialogam com os aspectos distintivos de nossa cultura, como a floresta amazônica e a cultura cabocla.

4. As obras aqui comentadas – a dramaturgia de Shakespeare, a pintura de Van Gogh e a obra de Villa-Lobos – foram produzidas entre meados do século XVI e meados do século XX, período que coincide com a era da colonização de grandes regiões do mundo pelos países da Europa ocidental.

Nas últimas décadas, no entanto, os modelos, em especial aqueles provenientes de países da Europa ocidental, têm sido questionados, e a criatividade e a diversidade passaram a guiar a atividade artística ao redor do mundo. Hoje entendemos a arte como um processo que se manifesta de formas bem variadas em todas as comunidades. Mais importante que louvar uma grande arte é instaurar ou estimular um processo artístico em um grupo social, por exemplo, em uma vizinhança ou na escola.

Uma estratégia para nos envolvermos com a arte é fruí-la, observá-la, escutá-la e tentar alcançar uma compreensão do contexto em que foi concebida, em uma espécie de diálogo apaixonado. Quanto mais próximos estivermos de uma obra, mais sensibilizados ficaremos para apreciá-la.

De maneira geral, o conceito de arte na cultura ocidental tem se ampliado. Assim, algo que não era considerado arte há cinquenta anos agora pode ser visto como tal. Isso porque os próprios artistas têm questionado os critérios que poderiam definir o que é arte.

Em vez de discorrer sobre os critérios utilizados para definir a arte no transcurso da História, vamos considerar as perguntas feitas pelo artista pernambucano Paulo Bruscky (1949):

“O que é arte? Para que serve?”

Nossa proposta é levar essas perguntas conosco no decorrer de todo o Ensino Médio, refletindo, discutindo e nos questionando durante o caminho. Em arte, é melhor nos guiarmos sempre por incertezas.

Observe as imagens apresentadas nas páginas 10 e 11 e reflita:

1. Você já conhecia esses artistas e essas obras?

Resposta pessoal.

2. Em que linguagens artísticas eles se expressaram?

2. Shakespeare realizou sua obra na linguagem teatral; Van Gogh se expressou por meio da linguagem plástica; e Villa-Lobos produziu obras na linguagem musical.

3. De que culturas esses artistas são provenientes?

3. Shakespeare é inglês; Van Gogh é um artista holandês que teve influência da arte francesa; Villa-Lobos é brasileiro. Podemos dizer que os três exemplos são parte do cânone da arte proveniente da Europa ocidental.

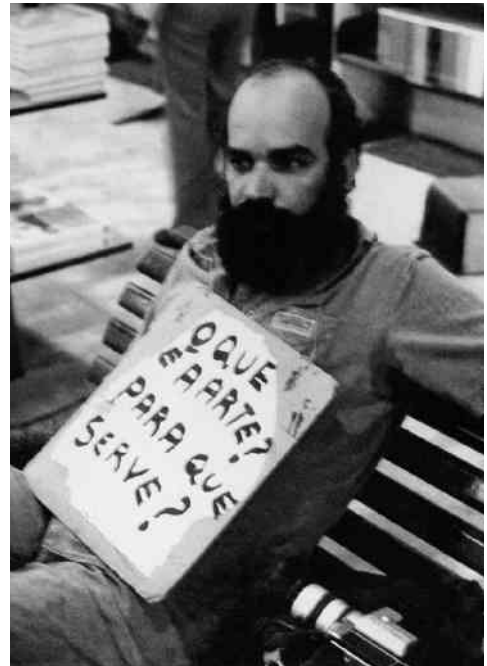
4. Em que época eles produziram essas obras?

5. Que exemplos de obras de arte na linguagem corporal, plástica e musical você apontaria para caracterizar a arte brasileira?

Resposta pessoal. É possível que apareçam entre os exemplos atores de televisão, músicos populares regionais ou nacionais e artistas visuais, fotógrafos ou grafiteiros.

6. Quem são os artistas e quais são as obras de que você mais gosta?

É importante verificar quem são os artistas que pertencem ao universo cultural da turma; se há artistas que são referência para vários estudantes ou se cada um deles tem suas próprias referências. Se você ainda não conhece, procure conhecer a produção dos artistas apontados pela turma. Reconhecer a cultura juvenil é fundamental para tornar a escola um espaço legítimo de troca.



Paulo Bruscky/Acervo particular

Artista multimídia Paulo Bruscky, em performance realizada em 1978, no Recife.

O artista foi precursor da arte postal, da videoarte e da arte performática no Brasil. Na década de 1970, desafiou a ditadura militar, realizando trabalhos questionadores e provocantes. Na performance documentada nessa fotografia, Bruscky sentou-se em uma livraria na cidade do Recife, portando uma placa com os dizeres: “O que é a arte? Para que serve?”.

O nascimento da cultura

Durante o período conhecido como Paleolítico Superior, que se refere a um intervalo de tempo entre aproximadamente 40 mil a.C. e 10 mil a.C., os grupos humanos que habitavam vários pontos da Terra já dispunham de capacidade de manipulação de materiais. Construíam instrumentos de pedra, madeira e osso e organizavam-se em sociedades nômades de coletores e caçadores. Nesse período, começaram a deixar indícios de desenvolvimento da expressão simbólica, ou seja, da capacidade de representar conceitos por meio de imagens, símbolos e objetos. Esse período coincide também com a aquisição de vocabulário abstrato: a linguagem passou a expressar ideias e sentimentos, além de se referir a coisas concretas.

Recentemente, alguns estudiosos têm afirmado que essas mudanças aconteceram em um período relativamente curto – não como um processo em que as sociedades vão aos poucos adquirindo novos saberes, mas como uma verdadeira revolução de comportamento.

Os grupos humanos passaram a fabricar instrumentos utilizando ossos, chifres e dentes de animais e também a gravar e esculpir nesses materiais. Começaram a fazer roupas mais bem confeccionadas e a enterrar os mortos de maneira ritualizada, ou seja, acompanhados de objetos e oferendas. Em sítios arqueológicos foram encontradas pequenas flautas e apitos, que revelam já haver interesse nessa época também pela criação sonora. Os arqueólogos chamaram esse período de nascimento da cultura de Explosão Criativa do Paleolítico Superior.

Arte: evolução ou revolução?

Primeiramente, é importante dizer que o processo final de humanização parece ter sido muito rápido, quase um evento, mais do que um processo. [...] Em segundo lugar, é necessário enfatizar que a criatividade e a capacidade de expressão simbólica, incluindo a artística, aparecem já em toda a sua extensão de expressão e qualidade técnica.

As primeiras manifestações artísticas [...] já apresentam grande refinamento estilístico e técnico. Não se nota qualquer processo evolutivo dessas capacidades.

NEVES, Walter; PROUS, André. Arte: evolução ou revolução?. In: AGUILAR, Nelson (Org.). *Catálogo Mostra do Redescobrimento*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000.

São também datadas do período do Paleolítico Superior as mais antigas pinturas rupestres, feitas sobre paredes rochosas de cavernas ou em placas de

pedra. Em todo o mundo têm sido encontradas inúmeras cavernas que contêm pinturas rupestres. Na França e no norte da Espanha existem cavernas que foram bastante estudadas nas últimas décadas. No deserto do Saara, norte da África, há representações de elefantes, girafas e leões atestando que ali havia abundante vida selvagem até por volta de 8 mil a.C.

Em quase todas as regiões do Brasil há sítios arqueológicos com pinturas rupestres. Na região Sul, os grafismos geralmente consistem em incisões e desenhos geométricos. No planalto central são comuns as representações de animais, principalmente cervídeos, peixes e pássaros. Na Amazônia, embora os sítios arqueológicos tenham sido ainda pouco estudados, as figuras antropomórficas e as formas geométricas são bastante frequentes. No Nordeste ocorrem representações da figura humana e de animais agrupadas, que compõem cenas de caça, dança, guerra, sexo e rito, entre outras. Em muitas dessas cenas, as figuras seguram armas, cestos e outros objetos.

As cavernas, abrigos naturais permanentes, provavelmente tiveram significado especial para os grupos humanos, pois há vestígios de que as pessoas retornavam a esses lugares geração após geração, por vezes durante milênios.



Pintura na parede da caverna de Chauvet, Ardèche, França.

As pinturas mais antigas encontradas até hoje na Europa estão nas paredes de pedra da caverna de Chauvet, no sul da França. Trata-se de representações de touros, rinocerontes, cavalos e cervídeos, realizadas há mais de 25 mil anos. As pinturas e gravações têm proporções de animais reais, além de dar impressão de volume e, em alguns casos, a sensação de movimento. Isso demonstra a grande capacidade de observação e de representação da natureza de seus autores.

Observe a fotografia das pinturas na caverna de Chauvet e responda:

1. Que animais foram representados?
Touros, rinocerontes, cavalos e cervídeos.
2. Como as figuras foram organizadas na parede?
As representações dos animais são justapostas e algumas são mesmo sobrepostas.
3. Como são essas representações?
4. Que indagações lhe ocorrem a respeito desse exemplar de arte rupestre?
3. Alguns animais são desenhados, isto é, definidos por linhas que variam de espessura, mas que são únicas, certas. Outros animais tiveram partes de seu corpo pintadas, isto é, a superfície preenchida de cor preta criando variações de luz e sombra.

4. Resposta pessoal. Muitas indagações são possíveis a respeito dessa pintura: Quem teria executado esse trabalho? Seria um único artista ou seriam vários? Com que finalidade? Por que representar esses animais? O que eles representavam para esse povo? Essas representações seriam feitas de memória ou estariam os artistas olhando para o animal no momento em que trabalhavam?



UNIDADE 1

matrizes culturais

Histórias coloniais, como a nossa,
são sempre histórias mestiças: híbridas por definição
e destino.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; PEDROSA, Adriano. *Histórias mestiças:*
antologia de textos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.



O processo de ocupação do território brasileiro, que resultou de violentas disputas entre diferentes culturas, promoveu uma cultura mestiça, híbrida e complexa que precisa ser estudada por diferentes olhares, e até a partir de visões conflitantes, para que seja possível fugir das formas simplificadas, preconcebidas, e mergulhar na diversidade inquieta de nosso país.

Sendo assim, como ponto de partida para nossas reflexões sobre arte e cultura, tomamos três matrizes ancestrais: a dos povos indígenas que aqui sempre habitaram; a dos africanos que foram trazidos para cá escravizados; e a da Grécia antiga, que, assimilada pelos latinos durante o Império Romano, se tornou matriz da cultura europeia, que nos foi trazida pelo colonizador português.

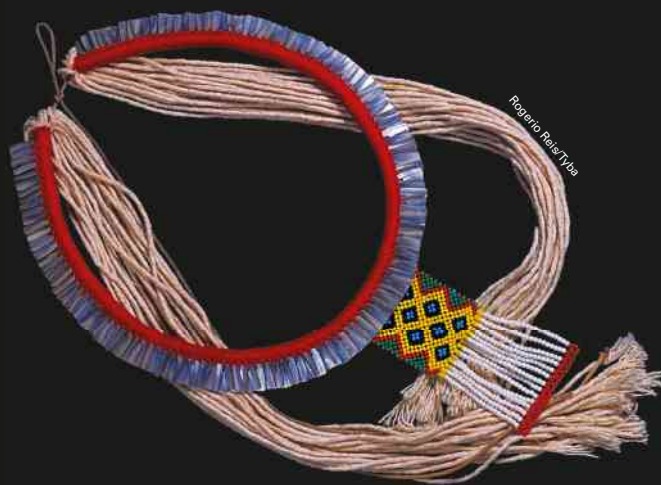
É preciso ressaltar, entretanto, que não estamos interessados em propor o estudo das particularidades de cada uma das culturas que constituem essas três matrizes estéticas, mas em apresentar exemplos para com eles explicitar os valores, as dominações e as violências – muitas vezes naturalizados no cotidiano –, que aparecem expressos em ritos, objetos, imagens, narrativas e músicas dos diversos povos do passado e também na arte de nosso tempo.

Capítulo 1

As culturas indígenas

Colar feito de conchas de caramujos e miçangas pelos Kayapó da aldeia Pukanu, Altamira, Pará, em foto de 1991.

Miçangas industrializadas e fibras naturais compõem adornos.



Regério Reis/Tiba



Carlos Terra/makino.com.br

Peneiras warekenas, artesanato de grupo indígena Baniwa, Alto Rio Negro (Amazonas).

Artefatos trançados em complexos padrões: o bom, o belo e o útil não se dissociam.

Dzô, instrumento musical dos Xavante.

Instrumentos musicais feitos de elementos botânicos, como cabaças, são comuns a várias sociedades indígenas, distinguindo-se pela forma, pelo significado e pelas funções.

Reprodução/Museu Paulista da USP, São Paulo





Encontro Miyamou de xamãs yanomamis em Barcelos, Amazonas, 2012.

Edson Sato/Pulsar imagens

Adornos e pinturas associam-se aos rituais de proteção, iniciação e cura de doenças.

Isaka Huni Kuin/Aervo do artista



Dau Tibuya é o canto que propicia o contato com o sobrenatural (miação) em ritual xamânico dos Huni Kuin (gente nossa).

Isaka e Ibã Huni Kuin, *Dau Tibuya*, 2014. Desenho com lápis de cera, lápis grafite, lápis de cor e caneta hidrográfica sobre papel, 42 cm x 29,7 cm. Coleção particular.

Seres vivos e seres míticos interagem no ambiente da floresta.

Materiais: elementos extraídos diretamente da natureza, como conchas, fibras vegetais, plumas e cabaças, e produtos industrializados, como miçangas, lápis de cera e de cor. **Técnicas:** trançada na confecção de cestaria e adornos corporais, desenho e pintura corporal e em papel, construção de instrumentos musicais.

Considerando as imagens apresentadas nestas páginas de abertura, responda:

- Quais são as linguagens artísticas utilizadas pelos povos indígenas? Desenho, música, pintura corporal, arte plumária e cestaria são linguagens presentes nas práticas sociais e nos objetos retratados nas imagens.
- Que materiais e técnicas podem ser observados nesses exemplos?
- Em nossa sociedade confeccionamos artefatos manualmente? Que objetos produzidos dessa maneira você conhece? Raramente produzimos objetos de forma artesanal em nossa sociedade, mas há alguns exemplos possíveis: vestimentas de tricô e crochê, bordados em roupas e toalhas, objetos com materiais recicláveis, como recipientes plásticos.

Por que estudar as culturas indígenas?

Estima-se que cerca de mil diferentes povos habitavam o território correspondente ao do atual Brasil quando os colonizadores europeus começaram a invadir suas terras, no final do século XV. Muitos desses povos foram dizimados pelo contágio de doenças trazidas pelos europeus e em decorrência da resistência à escravização e das numerosas guerras que ocorreram nas áreas costeiras. Para escapar do devastador contato com os colonizadores, diversos grupos migraram do litoral para o interior do continente, mas a ocupação de suas terras prosseguiu na mesma direção.

Embora submetidos a todo tipo de violência durante cinco séculos, muitos povos sobreviveram, e, nas últimas décadas, contrariando todas as expectativas, a população indígena retomou seu crescimento. Hoje existem no Brasil cerca de 240 povos indígenas, que falam mais de 150 línguas e dialetos. Somam quase 900 mil indivíduos, segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Eles estão presentes em todas as regiões do país, mas as maiores concentrações populacionais encontram-se nas áreas de várzea da bacia do rio Amazonas, na região do rio Xingu e nas fronteiras oeste e norte do país.

Reprodução/Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague, Dinamarca.



Albert Eckhout, *Mulher tapuia*, 1637-1644. Óleo sobre tela, 266 cm x 159 cm. Museu Nacional da Dinamarca.

O pintor holandês Albert Eckhout (1610-1666) integrou a comitiva de artistas e cientistas trazidos por Maurício de Nassau a Pernambuco durante o período em que governou o Brasil holandês, entre 1637 e 1644. Eckhout produziu retratos etnográficos – isto é, de caráter descritivo, documental –, em tamanho natural, dos habitantes locais, como este de uma mulher tapuia. O tema da pintura, entretanto, é a antropofagia, a prática de ingerir carne humana, em geral associada a rituais funerários ou guerreiros.

Essa prática, comum entre alguns grupos, na época, contribuiu para a construção da imagem dos indígenas pelos europeus como povos bárbaros.

Francisco Chaves Pinheiro, *Índio simbolizando a Nação Brasileira*, 1872. Escultura em terracota, 192 cm x 75 cm x 31 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

A escultura de Francisco Chaves Pinheiro (1822-1884) é uma alegoria do império brasileiro, representado pela figura de um índio forte e altivo. Ele usa uma tanga, um cocar indígena e uma capa, e segura um cetro e um escudo com o brasão do Império.



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

2. As representações diferenciam-se pela linguagem – há duas pinturas, uma fotografia e uma escultura – e pelo conceito. A pintura de Eckhout mostra uma indígena praticante de antropofagia, pois ela carrega com naturalidade, em sua mão direita, um pedaço de carne humana. A escultura de Francisco Chaves Pinheiro é uma alegoria, isto é, utiliza uma figura humana para representar um conceito, no caso, a origem heroica do país. O indígena figura como um soberano, numa posição de poder e respeito que os povos indígenas jamais desempenharam no Brasil. Rego Monteiro, em sua pintura, utiliza o indígena apenas como tema, preocupando-se mais com elementos estéticos e construtivos, como a simetria e a representação dos volumes. A fotografia retrata um líder indígena atual, em sua aldeia no Acre.

3. As representações de Eckhout, Francisco Chaves Pinheiro e Vicente do Rego Monteiro documentam o olhar e a postura de não indígenas em relação às culturas ameríndias na descoberta da história do Brasil. A fotografia do pajé Agostinho Ikã Muru apresenta vários elementos que ajudam a conhecer aspectos da cultura huni kuin (ou kaxinawá): o grafismo na pintura de uma construção de madeira, o grafismo no tecido feito em tear usado na túnica do pajé, o colar de miçangas, o cocar de penas e o chinelo de borracha industrializado.

Os indígenas foram inicialmente entendidos e retratados pelos europeus como seres exóticos e primitivos. Caracterizá-los como inferiores justificava e facilitava os propósitos coloniais. Mais tarde, no século XIX, empenhados em construir uma identidade para a nação, intelectuais e artistas tomaram o índio como um símbolo para representar, de forma heroica e idealizada, a natureza exuberante do país. Os indígenas só recuperaram a própria voz na segunda metade do século XX, principalmente na década de 1970, quando se organizaram para fazer frente às políticas de integração nacional do governo militar e lutar pela demarcação de suas terras e pelo direito à preservação de seu modo de vida.

A aproximação de organizações civis às comunidades indígenas e os estudos de antropólogos e outros intelectuais contribuíram para evidenciar que o modo de vida e os saberes desses povos constituem um patrimônio cultural de toda a humanidade. Há muito por aprender com os povos indígenas, pois eles se organizam em modelos sociais diferentes do nosso e se relacionam de forma sustentável com o ambiente em que vivem.

Observe os trabalhos desta dupla de páginas e verifique o que eles representam, em que época foram realizados, quem são seus autores e que linguagens foram utilizadas. Depois, reflita:

1. O que esses trabalhos têm em comum?
2. Em que aspectos diferem?
3. O que se pode dizer a respeito das culturas indígenas no Brasil com base na observação desses trabalhos?

1. Em todos os trabalhos vemos representações de indígenas. Duas delas estão relacionadas a uma etnia determinada (Tapuia e Huni Kuin). Outro aspecto comum entre os trabalhos é que eles possuem objetos e signos que podem representar relações de poder, como o escudo e o cajado na escultura de Francisco Chaves; o arco e a flecha na pintura de Vicente Rego; a cesta com partes do corpo do inimigo da Índia tapuia, pintada por Eckhout; e o colar de miçangas na fotografia do pajé Agostinho Ikã Muru. Apenas na pintura de Eckhout uma mulher é representada; as demais figuras são masculinas.

Vicente do Rego Monteiro, *O atirador de arco*, 1925. Óleo sobre tela, 65 cm x 81 cm. Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães, Recife, Pernambuco.

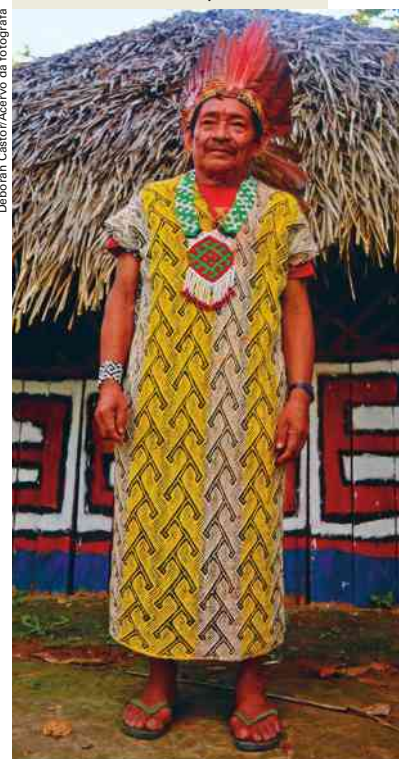
Nesta pintura, Rego Monteiro (1899–1970) associa a temática indígena a uma linguagem moderna, formas geometrizadas e efeitos de luz e sombra para

ênfatizá-las. Assim como os artistas europeus que viveram em sua época, entre eles Pablo Picasso (1881–1973), Monteiro voltou seu interesse para os povos não ocidentalizados em busca de temas pouco convencionais, como a interação entre o corpo e a arma usada na caça por povos indígenas no Brasil.

Pajé Agostinho Ikã Muru. Fotografia de Deborah Castor para *Una Isi kayawa*: livro da cura do povo huni kuin do rio Jordão (Rio de Janeiro: Dantes, 2014).

O pajé Agostinho Ikã Muru teve um papel fundamental na organização e promoção de festivais culturais e intercâmbio entre as comunidades do povo kaxinawá, que se autodenomina huni kuin. Estabelecidos no Acre, os Huni Kuin têm um intenso contato com a sociedade não indígena. Eles se referem ao presente como o tempo da cultura e vêm se dedicando a ações de incentivo à preservação de suas atividades cotidianas tradicionais, como a tecelagem e o canto, e à difusão de seus saberes ancestrais, como o uso medicinal das plantas.

Deborah Castor/Acervo da fotografia



Reprodução/Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães, Recife, PE.



Contexto e criação

Arte e artefatos



Renato Soares/Pulsar Imagens

Grafismo do povo wayana-aparaí, na aldeia Bona, no padrão denominado *kaikui-kaikuxi*. Serra do Tumucumaque, Amapá, em foto de 2015.

Os grafismos, ou desenhos, usados pelos Wayana têm ligação com as narrativas míticas. Segundo essas narrativas, seus ancestrais obtiveram os grafismos por meio da observação da pele pintada de Tuluperê-Turuperê, ser sobrenatural associado à larva da borboleta ou à serpente.

O conceito de arte, como o entendemos hoje, não existe para os povos indígenas que vivem no Brasil. As ideias de inovação e contemplação, por exemplo, não estão presentes na produção e fruição das formas estéticas dos diferentes povos, que se expressam por meio da fabricação de artefatos, das narrativas, da produção de grafismos, da dança e da música. Outra diferença é a inexistência da figura do artista como indivíduo criador, que procura expressar sua subjetividade por meio de formas originais. A arte nas sociedades indígenas é fruto de práticas coletivas que visam à continuidade de uma tradição ancestral.

A maior parte da produção artística indígena consiste em objetos de uso cotidiano. Entre as comunidades indígenas, não se produzem objetos que não tenham utilidade. Como apontam alguns estudiosos, os povos indígenas consideram bonito aquilo que é bom, que faz bem a seu grupo e que é, portanto, útil.

Em geral, os artefatos são fabricados por um grupo de homens ou por um grupo de mulheres, e a transmissão desse saber se dá socialmente, isto é, aprende-se observando os mais velhos. Podemos dizer que para os povos indígenas não há diferença entre confeccionar uma panela para cozinhar alimentos, fazer uma pintura na pele de uma criança com a finalidade de protegê-la, esculpir um banco ou plantar uma roça.

Para produzir artefatos de uso cotidiano e ritualístico, os diferentes povos indígenas que vivem no Brasil empregam técnicas variadas manipulando matérias como barro, penas, madeira, fibras, miçangas e pigmentos vegetais, entre outros.

Os Wayana, por exemplo, que vivem no Amapá e no norte do Pará, dominam técnicas de trançado com fibras vegetais, como o arumã. Com elas, fazem variados objetos que são utilizados em rituais e na vida diária da aldeia, como abanos, adornos, esteiras e cestos cargueiros. As fibras são previamente tingidas de modo que os grafismos apareçam conforme elas são trançadas.



Reprodução/Acervo do Museu do Índio, Rio de Janeiro, RJ.



Adorno dorsal wayana com penas. Fotografia de Els Lagrou. Acervo do Museu do Índio.

Face externa (à esquerda) e interna de adorno dorsal. Na face interna, cestaria com motivo de larva de borboleta ou serpente sobrenatural.

Representação



Rômulo Fialdini/Tempo Composto/Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, PA.

Cesto cargueiro dos indígenas wayana-apaná, Rio Paru de Leste, Pará. Fotografia de Janduari Simões. Coletora: Lúcia H. van Velthem. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, Pará.

O cesto é feito com fibra de arumã, cipó imbé, varetas de madeira, fios de coroa e de algodão. É um artefato confeccionado pelos homens e usado pelas mulheres para transportar redes, miçangas e outros objetos em viagens. Ele é considerado o utensílio mais difícil de ser feito na técnica da cestaria, pela complexidade dos arremates e pelo desenho do trançado, que pode ser observado dos dois lados da peça. O entrelaçamento de arumã aparece no mito de origem da mulher primordial dos Wayana. Segundo essa narrativa mítica, a fabricação da mulher envolveu várias tentativas: a primeira mulher, feita com cera, derreteu ao sol quando foi buscar mandioca; a segunda, de barro, ficou pesada demais para se locomover; a terceira, feita de arumã com dentes de amendoim, foi a que deu certo.

Mito: narrativa com diferentes versões orais que sintetiza os valores e as crenças de uma cultura.

1. Os padrões estão organizados de forma diagonal em relação à superfície retangular que define o fundo do cesto cargueiro. O grafismo utilizado é semelhante ao que representa a serpente sobrenatural, com uma cabeça dupla. Ele se repete três vezes. Embora a figura esteja sempre cortada, ela pode ser reconhecida.

Observe o artefato dos Wayana e responda:

1. Como os padrões trançados com a fibra de arumã aparecem nesse objeto?
2. Como você imagina que o cesto é usado pelos indígenas?
O cesto é carregado nas costas, e quando está sendo usado só se vê o padrão de sua face externa.
3. Por que razão os Wayana tecem grafismos tão complexos em seus objetos? Os grafismos usados pelos Wayana têm significado simbólico e mítico. O padrão serve, entre outras coisas, para diferenciar um objeto.
4. Você imagina como os Wayana se guiam para fazer esses desenhos diagonais respeitando simetrias e paralelismos? Os Wayana aprendem a tecer o padrão com os mais velhos e guardam na memória o ritmo e a alternância que devem ser mantidos entre as duas cores.

❁ Pintura e adorno corporal



Renato Soares/Pulsar Imagens/Memorial da América Latina, São Paulo, SP.

Brincos yanomamis feitos de penas. Acervo da Fundação Memorial da América Latina, São Paulo, 2008.

O uso de penas na confecção de adornos é uma prática comum a distintos povos indígenas. Dos grandes cocares dos Kayapó aos delicados adereços dos Yanomami, as características desses artefatos plumários variam muito, expressando sempre a identidade grupal.



Reprodução/Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, São Paulo, SP.

Tanga de algodão e miçangas, s.d. 60 cm x 24 cm. Acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP).

Vários grupos indígenas no Brasil utilizam contas de vidro, as miçangas, na confecção de adornos corporais e outros objetos. Trazidas pelos colonizadores, foram introduzidas entre os indígenas por meio das trocas por produtos da terra ou pelo fornecimento de mão de obra. A apropriação das miçangas representa, segundo alguns estudiosos, a necessidade dos indígenas de pacificar os inimigos em vez de destruí-los.

O fazer artístico varia entre os distintos povos indígenas, mas tem sempre alguma intencionalidade social. Em geral a arte está ligada à produção de artefatos, adornos corporais e instrumentos usados no cotidiano e em rituais.

O ato de ornamentar o corpo com pinturas ou adereços pode ter diferentes sentidos, como proporcionar uma cura ou uma forma de proteção. Pode também estar ligado à demarcação de lugares sociais, de gênero ou de idade, à distinção de um clã ou, ainda, a uma necessidade de transformação. Para muitos povos indígenas, coisas, animais, pessoas e seres sobrenaturais podem ser transformados, domesticados, pacificados e incorporados. Essas mudanças de estado ou condição costumam envolver rituais em que música, dança e ornamentação compõem um complexo cerimonial.

As ornamentações corporais são feitas tanto para os rituais quanto para o uso cotidiano. O corpo pode ser ornamentado com os adereços, como braceletes, brincos e colares de penas, sementes e miçangas, e com a pintura de grafismos.

Para muitos grupos indígenas amazônicos a jiboia, ou anaconda, é um ser sobrenatural primordial. Sua pele é fonte de inspiração para os padrões gráficos usados em tecidos, cestaria, cerâmica e também na pintura corporal.



Renato Soares/Pulsar Imagens

Execução de pintura no rosto de menino kayapó na aldeia Moykarakó. São Félix do Xingu, Pará, em foto de 2015.

Entre os Kayapó que vivem no Pará, a pintura corporal é uma forma de dar visibilidade às etapas do crescimento das crianças. Nas longas horas que passam pintando o corpo de seus filhos, as mães aprendem e treinam essa atividade gráfica. Além da pintura feita com suco de jenipapo, renovada a cada oito dias, a criança pode ser adornada com braceletes, colares de miçangas com penas e outros adereços.

Representação

O elo entre o mundo sobrenatural e os homens é estabelecido pelo xamã, que pode viajar espiritualmente, visualizar as doenças, os seres invisíveis e os desenhos, sonhar com uma música e comandar um ritual. O xamã tem um papel de destaque nas sociedades indígenas, desempenhando funções de liderança espiritual, social e, em alguns casos, política.

Nos rituais dos Yanomami, que vivem na região amazônica, em terras que se estendem do Brasil à Venezuela, os xamãs inalam o pó alucinógeno *yākōana*, que lhes permite ver os espíritos *xapiripë*.



Reprodução/Acervo Instituto Socioambiental

Joseca Yanomami, s.d. Técnica mista, 21 cm x 29,7 cm. Acervo do Instituto Socioambiental, São Paulo.

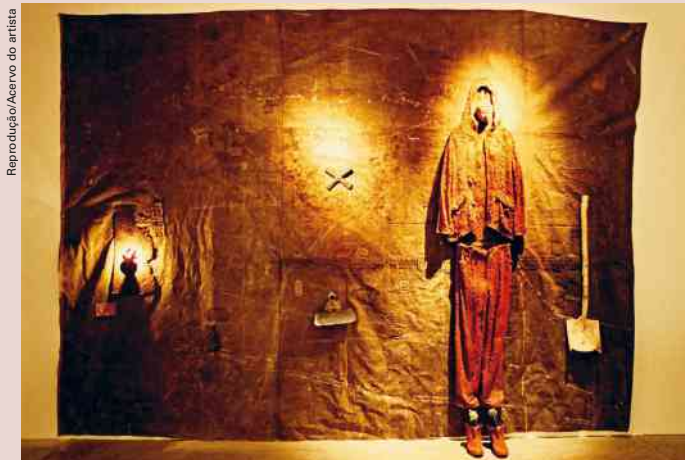
Neste desenho, Joseca Yanomami representa um ritual de seu povo. Segundo palavras do próprio Joseca em texto que acompanhou o desenho em exposição: “Quando um Yanomami torna-se um xamã, é assim que os espíritos descem até ele. Os *xapiripë* descem de muito longe, não vêm de perto. Por isso ainda que falemos sobre suas terras, nós – não xamãs – não entendemos muito bem suas palavras”. Lilia Moritz Schwarcz; Adriano Pedrosa (Org.). *Histórias mestiças*: catálogo. Rio de Janeiro: Cobogó/São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2015.

⋮ **Xapiripë**: imagens xamânicas dos entes da floresta.

Observe a imagem apresentada acima e considere a descrição fornecida por Joseca Yanomami. Depois, responda às questões:

1. Quem participa do ritual? O desenho representa seis figuras humanas.
2. De que forma Joseca representou os Yanomami no ritual? Cinco pessoas foram representadas de perfil, em postura que sugere movimento. Apenas uma pessoa foi representada de frente. Ela também difere das demais pelo tamanho da cabeça e parece conduzir o grupo à frente.
3. Qual das figuras representadas pode ser o xamã? O xamã pode ser a figura que se vê à direita, aquela que tem a cabeça maior e é representada de frente, o que pode indicar um papel social de destaque. Ela porta um instrumento feito de bambu usado para inalar o pó alucinógeno.
4. Que tipo de adorno os indígenas estão usando? Eles usam adornos feitos de penas e pintura corporal.
5. Como são as pinturas corporais? Cada pessoa está representada com uma pintura corporal diferente, formada por linhas paralelas, pontos, linhas diagonais e curvas que acompanham as formas curvas e simétricas do corpo.

Abordagem *objetos e rituais*



Reprodução/Acervo do artista

Coração de mãe, enxada remendada, salamandra de ferro, antiga moeda africana de bronze, roupas pintadas com terra, botas de couro com cactos, entre outros itens em fotografia do livro: *Cozinheiro do tempo*, de Bené Fonteles (Brasília, 2008).

Os objetos dos povos indígenas que vivem no Brasil sempre têm utilidade e precisam ser eficazes. Muitas vezes sua utilidade é ritual, podendo estar ligada a narrativas míticas e a cerimônias funerárias, de nomeação, de iniciação ou de cura, entre outras. A beleza permeia essas práticas ritualísticas, seja na fabricação cuidadosa dos objetos, seja na forma como eles são organizados, manipulados e combinados com desenhos, gestos e músicas.

Também em nossa sociedade muitos acontecimentos são marcados por rituais, momentos em que a vida e a arte convergem para um

só fim. Alguns artistas contemporâneos visam promover essa unificação em seus trabalhos, propiciando experiências capazes de nos transformar ou despertar nossa consciência, tal como fazem os xamãs indígenas.

Os trabalhos do artista paraense Bené Fonteles (1953) exemplificam esse tipo de atuação. Verifique nas imagens do artista apresentadas nestas páginas como ele organiza elementos naturais e artefatos – produzidos por ele, por diferentes grupos indígenas ou por outros artistas –, dando significado ao conjunto e revelando belezas e estados espirituais que podem estar ligados às tradições católicas, indígenas e africanas constituintes de nossa cultura.



Reprodução<www.jobim.org/gil/handle/2010.4/79>

Bené Fonteles, em cena do documentário *Cozinheiro do tempo*, de André Luiz de Oliveira (Brasil, 2009, 56 min), que apresenta um rito realizado na igreja de São Benedito, em Bragança, Pará, 2009. Disponível em: <www.jobim.org/gil/handle/2010.4/7947>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Reencenação da festa da marujada: portando um maracá e usando um traje que ele próprio criou, Bené Fonteles cantou e dançou na igreja dedicada a São Benedito, o padroeiro dos escravos. A festa religiosa, que acontece tradicionalmente em Bragança, sua cidade natal, no período de 18 de dezembro a 26 de janeiro, é uma das mais populares do Pará.

Nas variadas ações artísticas de Bené Fonteles, que também é músico e compositor, há um entendimento da vida como fenômeno indissociável da arte. Fotografia, *performance*, música, instalações, arranjos e desenhos são combinados em manifestações que destacam a relação entre os seres humanos, a natureza e o Universo e revelam o comprometimento do artista com a preservação ambiental, com a valorização da cultura dos afrodescendentes e dos indígenas e com a defesa dos direitos desses povos.

Professor, fornecemos ainda algumas questões para aprofundar a leitura das obras de Bené Fonteles:

1. Que elementos foram manipulados pelo artista nesses trabalhos? Bené Fonteles usou obras de outros artistas, como a cuia com imagem de tartaruga e o papel de fibras vegetais, traje de ritual religioso de origem africana, cocares, flechas e borduna de indígenas de distintas etnias, terra, farinha, conchas marinhas, ouro e raízes cheirosas;
2. Em que consiste a ação artística em cada um dos trabalhos? No *Altar à Terra III*, o artista reuniu diversos elementos naturais e sociais e realizou três rituais junto à obra. Em *O xamã*, utilizou objetos relacionados a distintas culturas para criar uma instalação;
3. Que linguagens o artista utiliza em seus rituais? Entre outras linguagens, o artista utiliza as artes visuais, a música e a dança.

Bené Fonteles, *O xamã*. Mostra *A casa do ser*, Museu de Arte de São Paulo. Fotografia de Roberto Cecato. São Paulo, 1990.

Na obra *O xamã*, o artista utilizou os seguintes elementos: roupa do orixá Omulu feita com palha da costa originária de Salvador (BA), plumária dos Avá-canoeiro do Pará, borduna de cedro de indígenas do Xingu ofertada por Ailton Krenak e preparada com tinta de urucum por Davi Yanomami, papel de fibras vegetais confeccionado pela artista goiana Miriam Pires e farinha do Pará.



Roberto Cecato/Acervo do artista

Bené Fonteles, *Altar à Terra III*. Sentinelado pelo povo Yanomami. Fotografia de Romulo Fialdini. Embaixada dos povos da floresta, São Paulo, 1991.

Instalação feita com terra, conchas marinhas, cuia pirografada com imagem de tartaruga – do artista Rômulo Andrade – ouro, mil maços de raízes cheirosas, farinha amarela e branca de Belém (PA), flechas dos indígenas cintas-largas de Rondônia e cocares dos Kayapó do Pará. Foram realizados três rituais em torno desta obra. O trabalho foi apresentado durante a vigília de três meses em solidariedade ao povo yanomami, que enfrentava a luta contra a invasão de suas terras por garimpeiros e madeireiros. Em 1992, os Yanomami conquistaram a posse do território que tradicionalmente habitam.

Rômulo Fialdini/Acervo do artista



Sobre as obras de Bené Fonteles apresentadas nas páginas 24 e 25, reflita e compartilhe opiniões com os colegas: Resposta pessoal. Ao observar a diversidade dos elementos apresentados, procedentes de distintas culturas e regiões, é possível que os

- estudantes mencionem que os objetos e rituais evocam a possibilidade de harmonia das sociedades humanas entre si e com a natureza?
- O que você pode imaginar sobre o significado dos objetos retratados e dos rituais realizados pelo artista?
- Manifestações artísticas como essas podem contribuir para a conscientização das pessoas acerca dos problemas da sociedade da qual fazem parte? Resposta pessoal.

Pesquisa *ritos e artefatos*

Os povos indígenas que habitam o território brasileiro celebram inúmeros rituais – os quais, assim como outros aspectos de sua cultura, variam muito entre os distintos grupos étnicos. Para essas ocasiões, fabricam instrumentos musicais, cachimbos, máscaras, adornos corporais e utensílios para preparar e servir alimentos. Muitos desses objetos foram reunidos em coleções etnográficas e são exibidos em museus ao redor do mundo. Faça levantamentos de alguns desses aspectos e aprofunde seus conhecimentos sobre o assunto.

1. O que é um ritual?

- Pesquise o significado de ritual em uma publicação impressa, como um dicionário ou enciclopédia, ou em outras fontes disponíveis na internet. No *site* Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental, há um texto do antropólogo Renato Sztutman sobre o conceito de ritual. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/modos-de-vida/rituais>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

2. Como são os rituais dos povos indígenas que vivem no Brasil?

- Os Bororo, povo que vive em terras indígenas situadas no estado de Mato Grosso, são conhecidos por confeccionar e usar cocares suntuosos e pela complexidade de sua vida ritual. O cerimonial funerário realizado por eles envolve procedimentos que se estendem por meses. No *site* Povos Indígenas do Brasil você encontra uma descrição desse ritual elaborada pela antropóloga Sílvia Caiuby Novaes. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/bororo/244>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- O povo enawenê-nawê, cujo território se situa no Mato Grosso, realiza o ritual Yaokwa para assegurar a manutenção da ordem social e cósmica. Esse ritual, que está relacionado ao calendário ecológico, dura sete meses. Foi declarado Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e também é um dos bens culturais registrados pelo Ministério da Cultura do governo brasileiro. Assista a um vídeo da Unesco que documenta o ritual Yaokwa. Disponível em: <www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00011&USL=00521>. Acesso em: 20 nov. 2015.



Renato Soares/Pulsar Imagens

Bororo com apito durante ritual funerário na aldeia Garças, em General Carneiro, Mato Grosso, em 2014.



Arquivo/phen - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Ritual Yaokwa do povo enawenê-nawê.

Todo ano, durante o período da seca, o ritual é realizado em homenagem aos espíritos Yakairiti.

3. Onde podemos encontrar artefatos produzidos por povos indígenas que vivem no Brasil?

- Durante a época da colonização, e ainda hoje, muitos artefatos produzidos pelos indígenas de variadas etnias foram levados do Brasil para coleções etnográficas da Europa. Uma das mais completas está no Museu do Quai Branly, em Paris, França. No acervo desse museu há objetos de 21 diferentes povos indígenas. Explore a coleção no *site* do museu (em francês), selecionando “Pays” (país), depois “Amérique” (América), “Amérique du Sud” (América do Sul) e, finalmente, “Brésil” (Brasil) no menu de filtro. Entre outras peças, você poderá conhecer 149 objetos musicais das várias culturas indígenas. Disponível em: <www.quaibrnly.fr/fr/explorer-les-collections/>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- No Brasil, o Museu do Índio, que fica no Rio de Janeiro, reúne peças de diversas culturas. Explore esse acervo no *site* do museu. Disponível em: <www.museudoindio.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2015.



Flauta do povo enawenê-nawê, do Mato Grosso, coletada em 1960-1972. Penas, algodão, fibras vegetais, madeira, resina, 16 cm x 15 cm. Museu do Quai Branly, Paris, França.

Reprodução/Museu do Quai Branly, Paris, França.

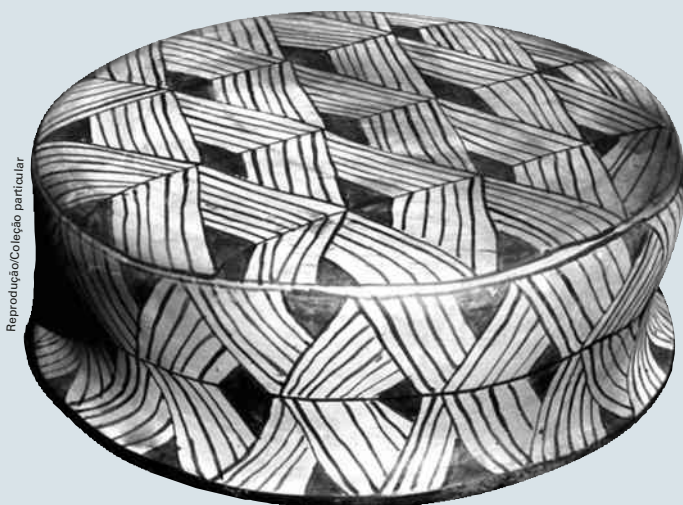
4. Como os povos indígenas fabricam seus artefatos?

- Os povos indígenas fabricam seus objetos por meio de complexas técnicas e processos. Você pode aprender sobre elas assistindo a documentários feitos pelos próprios indígenas. Os Wauja, tradicionais ceramistas do Parque Indígena do Xingu, costumam fazer panelas de cerâmica decorada com até 1 metro de diâmetro. Você pode conhecer o trabalho dos Wauja em documentários da TV Intertribal Zion. Disponível em: <www.z1on.com/watch/aufk-48poo> e <www.z1on.com/watch/aufk-48qgg>. Acessos em: 20 nov. 2015.



Narigueira emplumada nambiquara. Acervo do Museu do Índio, Rio de Janeiro.

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



Reprodução/Coleção particular

Artefato wauja, 1998-1999. Diâmetro: 78,6 cm.

Fundo e lateral externos de panela decorada com “espinha de peixe”, um dos dezesseis motivos gráficos tradicionais dos Wauja.

5. Procure saber se há povos indígenas em sua região e a que cultura eles pertencem.

- Se você os conhece ou tem informação sobre eles, compartilhe com a turma. E, para saber mais, pesquise no *site* do Instituto Socioambiental. No menu que apresenta Programas e Projetos, selecione a opção “Povos Indígenas no Brasil”. Disponível em: <www.socioambiental.org>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Oriente os estudantes para que procurem informações sobre o território, a história e a cultura dos povos que habitam ou habitavam a região. Se julgar pertinente e houver essa possibilidade, desenvolva um trabalho interdisciplinar com o professor de História a respeito desse tema.

Ação *objetos rituais*

Depois de conhecer diferentes objetos ritualísticos produzidos pelos povos indígenas, vamos confeccionar ou reunir objetos para utilizar em um ritual ou em uma celebração.

1. Proposição

- Junte-se aos colegas, em grupos de oito a dez integrantes, reunidos por afinidade.
- Discuta com eles que tipo de cerimônia vocês podem realizar. Pense em celebrar, confraternizar ou ofertar algo para a comunidade da escola. Outra opção é denunciar, revelar, evidenciar alguma injustiça, algo que seja importante para a turma ou a comunidade escolar.
- Imagine com os colegas uma ação que possa ser realizada na escola. Ela pode consistir em recolher objetos e colocá-los de forma ritual no centro da sala, formar um círculo, dançar ao redor, cantar uma música conhecida, etc.
- Que objetos seriam significativos nessa ação? Discuta em grupo essa questão.
- Ainda com os colegas, faça uma lista das ações e dos objetos que foram propostos. Podem ser peças sonoras, como chocalhos; objetos flutuantes, como pequenos barcos de papel; artefatos que se relacionem com o vento, como uma bandeira – enfim, objetos de cores, materiais e tamanhos variados, que serão colocados no centro da sala ou conduzidos em uma espécie de procissão.
- Divida as tarefas de produção com os demais integrantes do grupo: cada um deve se responsabilizar por conseguir determinados materiais ou objetos.
- Pense em materiais fáceis de obter, como sucata e tecido, ou elementos naturais que existem em abundância em seu ambiente e que possam ser transformados, como água, terra, areia, pedra, galhos secos, folhas, palha, seixos, entre outros.

2. Elaboração dos objetos

- O grupo pode elaborar alguns objetos especialmente para o ritual: fotografias, cartazes, máscaras, enfeite corporal, potes de barro ou objetos sonoros.
- A sugestão é que se façam pequenos objetos de barro decorado. Meio pacote de barro para cada integrante do grupo seria suficiente para confeccionar um objeto pequeno.
- Não se esqueça de forrar a mesa com jornal antes de manusear o material.
- Se julgar conveniente, o grupo poderá combinar alguma temática para as peças ou mesmo uma forma comum que todos os integrantes devem seguir.
- Amasse bem o barro até obter uma massa homogênea, maleável e sem bolhas.
- Perceba as formas que o barro adquire enquanto é manuseado. Essas formas sugerem alguma coisa?
- Moldado o objeto, alise sua superfície usando os dedos úmidos. Deixe secar por uma semana.

Se os estudantes quiserem se reunir em grupos menores, não há problema. Converse com cada grupo e troque ideias com os alunos durante a fase de concepção das ações. Deixe claro que elas não precisam ter conotação espiritual nem política. Podem ser simplesmente ações lúdicas, como uma brincadeira, uma ação teatral, a confecção de máscaras para fazer uma pequena encenação. Estimule os grupos a analisar a viabilidade das ações e da obtenção dos materiais necessários a sua realização.

- Depois de pronta e seca, a peça deve diminuir, aproximadamente, 15 por cento. As peças de barro que não são queimadas se quebram com facilidade. Tenha cuidado ao manipulá-las.
- O objeto de barro pode ser finalizado com a aplicação de grafismos, como os que são feitos pelas mulheres waujas.
- Para a elaboração de grafismos sobre as peças de cerâmica, assim como na pintura corporal, leva-se em conta o volume do corpo ou do objeto, aplicando-se os desenhos de modo a acompanhar suas formas arredondadas.
- Para decoração do objeto, use nanquim, tinta guache ou acrílica preta.
- Faça pequenos estudos, em papel, dos elementos que pretende repetir na superfície da peça. Calcule o tamanho que os desenhos devem ter e quantas vezes eles serão repetidos para cobrir a área desejada.

Uma maneira de exercitar e experimentar as dificuldades de aplicar grafismos em superfícies curvas, mantendo o paralelismo, é desenhar um padrão simples, usando caneta hidrográfica, sobre balões de festa brancos cheios. Fazer esse aquecimento pode ser interessante. Os grupos terão ainda a opção de utilizar os balões decorados na cerimônia que estão preparando.

3. Momento da ação

- De posse dos materiais trazidos para a escola e dos objetos produzidos especialmente para a ocasião, prepare com seu grupo uma instalação para o ritual.
- Depois planeje com os colegas uma ação que possa ser realizada junto à instalação, envolvendo ou não a manipulação dos objetos. Essa ação pode incluir sons, uma dança, a distribuição de alimentos ou objetos, ou mesmo um discurso.

4. Avaliação coletiva

- Após as apresentações, converse com os colegas e o professor a respeito da ação. Reflita com eles sobre quais foram os resultados dos trabalhos dos grupos; que espaços ocuparam esses trabalhos; que objetos foram utilizados; se as ações mobilizaram outras pessoas da escola ou da comunidade, além dos integrantes dos grupos; se houve momentos especialmente belos, emocionantes, comoventes, fortes ou transformadores durante as ações.

Manto tupinambá. Fibras naturais e penas do pássaro guará, 1,20 m. Museu Nacional de Arte da Dinamarca.

Habitantes da costa sudeste e nordeste das terras conquistadas pelos portugueses, os Tupinambá já estavam praticamente extintos no século XVII. Eles confeccionavam mantos de penas que eram usados em rituais. Existem hoje apenas seis desses mantos, todos conservados em museus europeus. O retorno ao Brasil da peça que se encontra em Copenhague, na Dinamarca, é reivindicado por um grupo remanescente dessa cultura que vive em Olivença, um distrito de Ilhéus, na Bahia.



Reprodução/Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague, Dinamarca.

Contexto e criação

Música e rito

Para a maioria dos povos indígenas que vivem no Brasil, a música está associada ao universo transcendente, sendo indispensável no estabelecimento da comunicação com os ancestrais e o mundo sobrenatural. É utilizada em rituais de cura, proteção e passagem, e em celebrações relacionadas ao plantio ou à colheita, à guerra ou à confraternização.

A representação dos indígenas no imaginário dos não indígenas, construída desde o início da ocupação colonial do continente, dificulta o estudo e a compreensão da música por eles produzida. Além dessa dificuldade, deve-se considerar que diversas tradições musicais se perderam em decorrência do avanço dos colonizadores sobre as terras habitadas pelos indígenas, que resultou no extermínio de numerosa população.

Há registros de estudiosos do século XVIII que se preocuparam com a transcrição da tradição musical dos Tupinambá. Entretanto, tais estudiosos ouviram essas músicas com seus ouvidos europeus e, assim, esses registros revelam muito mais sobre a música de quem as transcreveu do que sobre a música dos povos originários. Ainda hoje, a imagem dos indígenas construída pelos não indígenas influencia a compreensão dos fenômenos musicais dessas culturas.

Os instrumentos utilizados e o significado a eles atribuído são aspectos essenciais da música produzida pelos indígenas. Nessas culturas, os instrumentos têm uma origem, uma história e uma finalidade, trazendo consigo, em geral, um mito. A voz é outro elemento fundamental na música dos povos indígenas. Para muitos deles, ser um cantor não é só saber cantar a música, mas saber se ornamentar, dançar e representar sua comunidade.

Entre os Huni Kuin (Kaxinawá), que vivem no Acre, a música vocal integra um variado repertório de rituais que estão vinculados a seu imaginário mitológico. Eles chamam sua prática musical de *nukun ninawa*, que significa ‘nossa música’ ou ‘nosso canto’. *Ninawa* representa a capacidade de imitação dos sons dos animais – qualidade apreciada e atribuída ao grande guerreiro, pois propicia não só atrair o animal, mas entrar em contato com seu espírito. O líder do canto na cultura huni kuin é denominado *txana shaneibu*. *Txana*, nas narrativas que falam dos tempos ancestrais, é um cantor e também um pássaro, o japinim – como é chamado localmente em português –, reconhecido por sua capacidade de imitar outros pássaros. Assim, o *txana shaneibu* é aquele que conhece e pode liderar os cantos rituais, uma vez que está apto a invocar os conhecimentos associados aos ancestrais, animais e espíritos. É importante ressaltar que o canto ritual, para os Huni Kuin, evoca uma força integral, que é fixada na pintura corporal, absorvida na comida e coletivizada na dança.

Representação

A relação com o canto apresenta diferenças entre as variadas e dinâmicas culturas indígenas no país. Em geral, o canto está associado aos mitos que determinam as tradições e a identidade dos povos.

🎧 Ouça, no CD de áudio que acompanha este livro, uma música executada por indígenas kiriri, que vivem no interior da Bahia, em uma de suas manifestações culturais – extraído de um vídeo do Instituto Socioambiental. Essa música integra o repertório tradicional dos Kiriri, que se relaciona tanto a atividades do cotidiano como a rituais de cura e proteção. Depois assista ao vídeo no *site* do instituto para conhecer outros elementos que compõem essa manifestação cultural, como os instrumentos utilizados, o vestuário e a disposição dos participantes. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kiriri/2371>>. Acesso em: 15 out. 2015.

A apresentação de manifestações culturais dos Kiriri oferece uma boa oportunidade de discutir com os alunos o que é ser indígena, contribuindo para desconstruir estereótipos acerca das identidades étnicas. Leia no Manual do Professor um texto a esse respeito.

3. Respostas pessoais. Incentive a manifestação de opiniões e auxilie os alunos a identificar os estereótipos relacionados à identidade indígena. Para isso, você pode fornecer a eles algumas informações históricas. Os Kiriri vivem no agreste da Bahia, em terras indígenas homologadas em 1990. Eles tiveram intenso e conflituoso contato com os colonizadores desde o século XVI, e suas tradições culturais foram praticamente destruídas, sobretudo em decorrência da ação catequética dos jesuítas, que se estendeu até o século XVII. Nas lutas pela reafirmação de sua identidade étnica e pela demarcação de suas terras, já no século XX, os Kiriri retomaram alguns de seus antigos costumes e adotaram práticas comuns a outros povos que vivem no interior nordestino, entre elas o ritual do toré, que aprenderam com os Tuxá, povo que habita o norte da Bahia.

Léo Martins/Instituto Socioambiental



Indígenas da etnia kiriri durante ritual do toré, década de 1980. Fotografia de Léo Martins.

Os indígenas kiriri incorporaram às suas manifestações culturais o ritual do toré, que aprenderam com os Tuxá, povo que habita o norte do estado da Bahia. Ao ritual aprendido, eles acrescentaram elementos tradicionais de sua cultura, como o canto associado ao mito dos encantados. Estes, por sua vez, são ancestrais que, por causa do grande conhecimento que tinham, na

hora da morte não morreram, se encantaram. Assim, é preciso amansá-los com defumação e jurema. Depois de amansados, os encantados ensinam as cantigas aos indígenas, que passam a cantá-las durante o toré.

Depois de ouvir a música executada pelos Kiriri e assistir ao vídeo, debata as seguintes questões em pequenos grupos:

1. Que instrumentos estão sendo usados pelos Kiriri no evento registrado?
Pífanos, um tarol e uma zabumba.
2. Você já viu e ouviu esses instrumentos em outras manifestações musicais?
3. Os instrumentos utilizados, a música executada, os trajes dos participantes e o espaço onde se realiza o evento correspondem às suas expectativas em relação a uma manifestação cultural indígena? Explique por quê.
4. Você observa algum paralelo entre a formação do cantor indígena – que requer conhecer os cantos, saber se ornamentar, dançar e dominar os rituais – e a formação dos cantores de nossa sociedade? O debate pode ser encaminhado para a observação do cantor como um *performer*. Existe, principalmente entre os cantores da cultura *pop*, uma preocupação em utilizar outros recursos, além da voz, para se comunicar. Assim, o figurino é determinante, bem como a postura no palco, o cenário e a iluminação, entre outros recursos.

• **Jurema:** bebida típica feita de mandioca.

2. Pode-se destacar a semelhança entre a formação musical observada no vídeo dos Kiriri e a formação das bandas de pífano, comuns no interior nordestino. A aproximação permite debater, mais uma vez, a questão da miscigenação das culturas indígenas e as referências regionais.

❖ O carimbó

O carimbó é uma manifestação cultural das comunidades ribeirinhas e rurais que vivem no Pará, na região amazônica. Enquanto alguns musicólogos afirmam que tem origem africana, a maioria dos mestres e carimbozeiros defende sua identidade indígena. Desse modo, pode-se considerar que o carimbó expressa uma identidade étnica e cultural mestiça da Amazônia paraense. Essa manifestação, que associa música e dança, está presente na ilha de Marajó (carimbó pastoril), na região do baixo Amazonas (carimbó rural) e, preponderantemente, na faixa litorânea do Pará (carimbó praieiro), conhecida como Zona do Salgado.

Timbre: identidade do som.

Ritmo: de forma simplificada, o ritmo é a ordem, a proporção e a posição em que estão dispostos os sons, tendo o pulso como parâmetro.

Solista: músico que executa um trecho musical com voz ou instrumento sozinho, sem acompanhamento.

O termo “carimbó” deriva do nome do instrumento musical “curimbó”, que é um tambor feito de um tronco escavado, que tem uma das extremidades coberta por couro. Utilizam-se, nessa manifestação, dois ou três tambores com timbres diferentes. O maior tem o timbre mais grave e é usado para fazer a marcação; os outros dois, mais agudos, realizam fraseados diferentes, podendo incluir improvisos. O tocador senta-se em cima do curimbó e, com as mãos, bate na superfície de couro do tambor.

Além do curimbó, outros instrumentos podem fazer parte da apresentação, como rabeça, violão, cavaquinho, banjo, flauta, clarineta, saxofone, pandeiro, maraca, matraca e caxixi. O instrumental varia bastante de acordo com a região.

Conforme os tocadores vão marcando o ritmo com os instrumentos, o cantador de carimbó canta os versos, que são repetidos por todos os presentes. Nessa construção musical, um solista introduz frases, muitas vezes improvisadas, que são complementadas pelo coro e se repetem a cada verso como resposta.

Os versos do carimbó referem-se ao trabalho, à religiosidade e ao meio ambiente. Muitas de suas letras abordam o cotidiano rural e pesqueiro; outras exaltam a beleza da fauna e da flora amazônica – e podem até revelar a indignação sentida em relação à destruição da floresta. Além disso, há letras que se referem a seres lendários do imaginário local, como a iara, a cobra grande, o curupira e o boto.

Atualmente, é comum o uso da expressão “carimbó tradicional”, ou “carimbó de raiz”, para identificar as manifestações locais e diferenciá-las do carimbó urbano ou comercial. A transformação do ritmo relaciona-se ao processo de popularização que teve início na década de 1970, quando o carimbó passou a ser difundido pelos meios de comunicação de massa. Musicalmente, o carimbó de raiz diferencia-se do carimbó comercial porque este último incorpora instrumentos como guitarra, baixo elétrico e bateria.



Paulo Furtado/Futura Press

Carimbó, Pará, 2010.

Reconhecido como uma das mais expressivas manifestações da cultura paraense, o carimbó foi declarado Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2014.

Representação

3 Ouça, no CD de áudio que acompanha este livro, um exemplo de carimbó tradicional, “Ilha do Marajó”, do álbum *Verequete é o rei* (Tratore, 2007), gravado por Mestre Verequete.

4 Ouça também, no CD de áudio que acompanha este livro, um exemplo de carimbó urbano, o “*Pout-pourri* de carimbó”, gravado ao vivo pela banda paraense Calypso para o álbum *Na Amazônia* (JC Shows, 2012).

No site <www.bregapop.com/ritmos/carimbo/898-banda-calypto-cd07-pout-pourri-de-carimbo-canto-de-carimbo-lua-luar-canto-de-atravesar> (acesso em: 16 out. 2015), além de conferir esta canção, é possível conhecer ainda outros carimbós gravados pela banda Calypso.

Chame a atenção dos alunos para a grafia correta do termo “*pot-pourri*”. Esclareça que *pot* significa ‘pote’ ou ‘panela’ e *pourri* quer dizer ‘podre’; assim, a expressão francesa pode se traduzir por ‘mistura de fragmentos de diversas canções’.

Henrico Orsi Dohara/Arquivo do fotógrafo



Mestre Verequete e Grupo Uirapuru, 2007.

O grupo Uirapuru foi criado por Augusto Gomes Rodrigues (1916–2009), cantor e compositor nascido na região bragantina, no nordeste do Pará. Mais conhecido como Mestre Verequete, foi um dos responsáveis pela popularização e pela difusão do carimbó nas décadas de 1970 e 1980. Em 1971, seu grupo gravou o disco que pode ter sido o primei-

ro registro fonográfico de carimbó lançado por uma gravadora: *Uirapuru da Amazônia – O legítimo carimbó*. Concebido em estilo mais tradicional, o carimbó de Verequete era identificado como carimbó de raiz ou de pau e corda.

Luciano da Matta/Agência A Tarde/Futura Press



Banda Calypso em show de 2010.

A banda belenense Calypso, liderada por Chimbinha (1974) e Joelma (1974), foi formada em 1999. Considerados entre os pioneiros do ritmo tecnobrega, esses músicos se tornaram conhecidos regionalmente fazendo *shows* e vendendo milhões de CDs gravados e distribuídos de forma independente. Com o fim da banda, em 2015, os integrantes Chimbinha e Joelma seguiram carreiras distintas.

Depois de ouvir as faixas indicadas acima, reflita sobre as questões a seguir e compartilhe suas reflexões com os colegas e o professor:

1. Que instrumentos podemos perceber na gravação da faixa 3? Instrumento de sopro, que pode ser uma clarineta ou sax, instrumento de corda, que pode ser um banjo, tambores do curimbó, chocalho, que pode ser um ganzá, maracas ou caxixis.
2. Qual é a diferença instrumental entre as gravações ouvidas?
Resalte a presença de baixo elétrico, guitarra, bateria e teclados na gravação da faixa 4.
3. Qual é a temática das letras das canções do *pot-pourri* da Banda Calypso? Essa temática retrata o universo urbano de seus integrantes? Por que você acha que eles gravaram essas músicas?
As letras das canções retratam um universo pesqueiro, que provavelmente não compõe o cotidiano dos integrantes da Banda Calypso. No entanto, o fato de essa banda tê-las gravado representa um movimento de releitura do ritmo do carimbó, acrescida de instrumentos elétricos, em arranjos inspirados no carimbó de raiz. Efetivamente, portanto, estão vinculados ao carimbó “urbano” e “comercial”. Vale ressaltar que muitas vezes, por intermédio dos veículos de comunicação de massa, temos acesso apenas a formatos comerciais de gêneros musicais, deixando de ter acesso a sua história e origem.

Abordagem *melodia e notação*

Apesar de ser um conceito musical fundamental, é muito difícil definir a melodia, pois as concepções de música mudam de acordo com variantes históricas, culturais e sociais. Assim, o que é considerado melodia hoje talvez não o fosse há quinhentos anos, por não respeitar as regras estéticas da época. Da mesma maneira, uma melodia apreciada no mundo ocidental talvez soe estranha e desafinada para um ouvinte oriental. Observa-se, porém, que a preocupação com a construção de melodias, um elemento forte e representativo da linguagem musical, sempre esteve presente em diversas sociedades.

Paul Klee (1879-1940): pintor e músico suíço naturalizado alemão que se dedicou a pensar e ensinar a teoria da cor.

5 Ouça, no CD de áudio que acompanha este livro, exemplos de sons graves e agudos.

A citação de Paul Klee aparece no trabalho do compositor e educador Murray Schafer, em seu livro de referência *O ouvido pensante* [São Paulo: Unesp, 1991].

O pintor Paul Klee certa vez disse que elaborar uma melodia é como levar um som a passeio. Movimentar um som em diferentes alturas, explorando as possibilidades que a alternância entre sons graves e agudos podem nos oferecer, gera uma melodia. Mas será que qualquer combinação de sons pode ser considerada uma melodia?

A fala, por exemplo, usa um deslizar contínuo que chamamos de entoação, mas não chega a caracterizar uma melodia. Valendo-se dessa percepção, os Kuikuro, que vivem na região do rio Xingu, estabelecem uma distinção entre fala e música que caracteriza também a distinção entre os contextos e significados da vida privada e dos acontecimentos públicos. Para esse povo indígena, o *itaghnu* é uma fala própria do ambiente doméstico, da comunicação informal que rege o mundo familiar e predominantemente feminino. A fala ritualizada, referente à coletividade e à exposição pública e masculina, é o *iginhu*. Essa fala é marcada pela presença do ritmo e da melodia, o que a aproxima do canto.

Precisamos compreender o que é um som para entender o que é uma melodia. Quando uma vibração põe o ar em movimento na forma de ondas sonoras, elas atingem a membrana dos tímpanos e os fazem vibrar, permitindo que o cérebro, por meio de impulsos nervosos, reconheça essa vibração como um som. Existem vibrações regulares, que produzem alturas bem definidas, que chamamos de sons musicais. As vibrações irregulares, que produzem sons indefinidos, são denominadas ruído ou barulho. Assim, o som musical e o ruído são parentes muito próximos, pois o que os distingue fundamentalmente é a velocidade da vibração.

6 Ouça, no CD de áudio que acompanha este livro, a diferença entre ruído e som musical.

Pentagrama: também chamado pauta musical, é o conjunto de cinco linhas paralelas e quatro espaços no qual se escrevem as notas musicais.

Nota musical: sinal gráfico que representa a altura do som. Há sete notas musicais básicas que se repetem e são grafadas nas linhas e espaços do pentagrama: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si.

Para compreender o trabalho do compositor ao criar melodias, podemos lançar mão de uma analogia. Um ceramista, por exemplo, para confeccionar um jarro, precisa de uma matéria-prima específica, o barro. Usando uma técnica determinada, ele organiza essa matéria-prima de modo a dar-lhe a forma que reconhecemos como jarro. O compositor, por sua vez, tem por matéria-prima, em geral, as alturas (ou seja, os sons musicais) e se propõe a organizá-las de maneira que sejamos capazes de reconhecer um sentido musical – nisso consiste a melodia.

O compositor pode utilizar, em nossa sociedade, recursos gráficos como o pentagrama e as notas musicais para registrar a melodia que produziu. Nas sociedades indígenas, como vimos, as melodias são passadas de geração em geração – dinâmica que caracteriza os gêneros musicais de tradição oral.

As formas de registro musical variam entre culturas de uma mesma época e podem variar também em uma mesma sociedade no decorrer do tempo, como mostram as imagens abaixo. A atividade proposta na sequência vai permitir que você tenha um contato mais direto com as questões relacionadas à melodia e às formas de grafá-la.



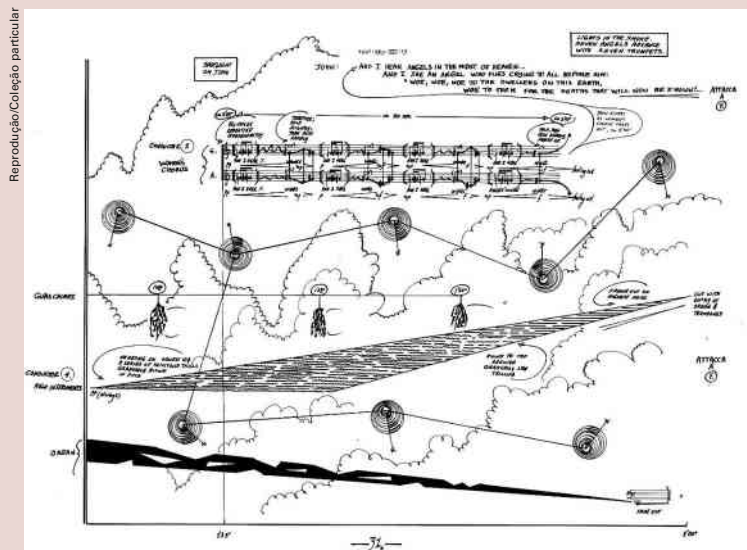
Partitura escrita em notação neumática do manuscrito de canto gregoriano *Hodie cantandus*, do monge beneditino irlandês Tutilo Trope, Abadia de São Galo, Suíça, século X.

No canto gregoriano – prática musical utilizada por muitos séculos na liturgia ou em outros ofícios católicos –, a altura era a única característica grafada por meio de sinais – chamados neumas – que eram colocados sobre as palavras para ajudar os cantores a se lembrar da melodia. Esse recurso era conhecido como escrita neumática.



Partitura do oratório para coral *Paixão Segundo São Mateus*, 1727, de Johann Sebastian Bach (1685-1750).

Uma melodia pode ser grafada, na linguagem musical, por meio do pentagrama. De acordo com o espaço ou linha na qual se escreve a nota musical, é possível determinar um som. A representação escrita de uma música em sua totalidade de partes é chamada de partitura.



Partitura não tradicional criada pelo músico contemporâneo canadense Murray Schafer (1933).

Ao longo do século XX, diversos compositores exploraram os limites das possibilidades de notação de uma música, e muitos deles, inclusive, abriram mão do uso da partitura tradicional, ou seja, do sistema de escrita por meio das notas musicais.

Por meio dessas atividades, espera-se que os alunos tenham um contato mais concreto com as questões referentes à melodia e a seu registro aqui discutidas. Para orientar a experiência, busque dar exemplos exagerados; fale com eles de forma caricata, carregando nas nuances da entonação nos graves e nos agudos. Em seguida, peça-lhes que façam o mesmo com o texto que selecionaram. Se possível, proponha que gravem diversas formas de falar o mesmo texto. Eles deverão

7) Ouça a faixa do CD de áudio com exemplos de entonações. Depois escolha um pequeno texto, como um trecho de uma poesia, e faça a seguinte experiência:

- Recite o texto algumas vezes variando as entonações. Grave-as, para que possa ouvi-las novamente.
- Entre suas entonações, escolha a que mais lhe agradou e tente perceber quando emitiu notas mais agudas e quando emitiu notas mais graves. Depois transforme essa entonação em melodia.
- Por fim, tente grafar de forma não tradicional, com indicações sobre o texto escolhido ou em uma folha em branco, a melodia que você criou. **Respostas pessoais.**

escolher a entonação que mais lhe agradou para dar prosseguimento ao trabalho: transformar essa entonação em melodia, ou seja, em uma pequena música, definindo ainda mais as alturas de cada palavra. Mais uma vez, se possível, proponha que gravem os resultados. Para finalizar **MATRIZES CULTURAIS | CAPÍTULO 1 | AS CULTURAS INDÍGENAS | 35** a atividade, cada estudante deverá grafar a melodia que criou com base na letra, tendo como parâmetro a partitura não tradicional ilustrada anteriormente.

Pesquisa *canto e instrumentos indígenas*

A música indígena apresenta muitas variações entre as diferentes etnias que vivem no Brasil. O canto de cada povo tem suas peculiaridades, e os instrumentos musicais utilizados por eles se distinguem pela aparência, pela estrutura e pela ornamentação, refletindo características próprias das culturas a que estão ligados.




Rômulo Fialdo/Museu do Homem do Nordeste, Recife, PE (Fundaj)

Maracás. Cabaça, madeira, palha e penas, da tribo Kaapor, Maranhão. Museu do Homem do Nordeste. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Pernambuco.

1. Que tipos de instrumento musical são utilizados pelos indígenas no Brasil?

- Entre os indígenas predominam os instrumentos musicais de percussão e sopro confeccionados com materiais que se encontram na natureza. Faça um levantamento de imagens com exemplos de instrumentos de percussão e sopro usados pelos povos indígenas. Identifique os materiais empregados na fabricação de cada um e o que esses materiais podem revelar sobre o povo que o confeccionou. No site da Fundação Joaquim Nabuco, você encontra texto e imagens sobre o tema. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=937:indios-brasileiros-instrumentos-musicais>. Acesso em: 16 out. 2015.

2. Você já ouviu cantos indígenas? As músicas indígenas são parecidas com aquelas que estamos habituados a ouvir na mídia? Quais são as diferenças e as semelhanças?

- Nas aldeias guaranis, as crianças costumam iniciar o dia cantando músicas tradicionais, que falam de seu modo de vida e da natureza. São os mais velhos que ensinam a elas a técnica do canto e explicam a importância e o significado de cada cântico. Esse processo faz parte da educação da criança indígena e contribui para a preservação da cultura guarani. No álbum *Ñande Reko Arandu – Memória viva Guarani*, há uma música cantada por crianças guaranis, “Nhanderuvixa Tenondei”, que você pode ouvir no CD áudio que acompanha este livro. 
- No site da Fundação Nacional do Índio (Funai) é possível encontrar outras gravações de cantos de diferentes povos indígenas. Em um pequeno grupo, escolha um dos CD e faça sua pesquisa. Verifique se as músicas são acompanhadas de instrumentos ou se são essencialmente vocais. Se acompanhadas de instrumentos, veja se é possível identificá-los. Disponível em: <www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/sons-indigenas>. Acesso em: 16 dez. 2015.

Para incentivar comparações, pergunte aos alunos se em nossa sociedade os mais velhos costumam transmitir valores e conhecimentos aos mais novos por meio da prática musical. Peça-lhes que deem exemplos para fundamentar as respostas.

3. O que você sabe sobre músicos brasileiros que se inspiraram nas culturas indígenas para realizar seu trabalho?

- Como vimos, nas culturas indígenas os instrumentos estão ligados aos mitos. Entre os personagens míticos dos Tukano, que vivem à margem do rio Tiquiê, afluente do alto rio Negro, figura um monstro de formas humanas, com o



Reprodução/MCD

Capa do álbum *Ñande Reko Arandu – Memória viva Guarani* (MCD, 2005).

corpo aberto em buracos, chamado Uakti. Esse monstro vivia solto na floresta, e quando o vento passava por seu corpo produzia sons bonitos que seduziam as mulheres do grupo. Os homens, enciumados, caçaram e mataram Uakti, e, no local onde o enterraram, nasceram três grandes palmeiras. Acreditando que essas palmeiras contêm o espírito do Uakti, os indígenas as utilizam para construir instrumentos de sopro. Suas flautas só podem ser tocadas em rituais masculinos, pois se as mulheres ouvirem seu som podem se tornar impuras. Inspirado nessa lenda, o músico mineiro Marco Antônio Guimarães (1948) fundou o grupo Uakti, famoso pela pesquisa e pela construção dos próprios instrumentos. Visite o *site* oficial do grupo e ouça sua música. Disponível em: <www.uakti.com.br>. Acesso em: 16 out. 2015. Em seguida, discuta com seus colegas se existem pontos comuns entre a proposta musical do grupo e o que aprendemos sobre os instrumentos indígenas.

Pode-se ressaltar a questão da confecção do próprio instrumento. Enquanto os indígenas se valem de materiais encontrados na natureza, como osso, bambu ou couro, o grupo Uakti utiliza elementos presentes na vida urbana, como PVC e alumínio.

Edson Grandisoli/Pulsar Imagens



Ritual de dança e música em que os indígenas da tribo multiétnica Desano e Tukano tocam o uakti. Manaus, Amazonas, em foto de 2012.

- A cantora, compositora e pesquisadora cearense Marlui Miranda (1949) é reconhecida por interpretar, difundir e valorizar a cultura e a música indígenas no Brasil. Pesquise sobre Marlui Miranda, ouça uma música dela e reflita sobre as semelhanças e as diferenças entre a produção dessa artista, inspirada na música indígena, e a música gravada pelos índios. No premiado álbum *Ihu – Todos os sons*, você pode ouvir a faixa “Tchori Tchori”, com a participação especial do grupo Uakti. Consulte a ficha técnica do disco no *site* Discos do Brasil. Disponível em: <www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/consulta/detalhe.php?Id_Disco=DI01421>. Acesso em: 16 dez. 2015.



Reprodução/Pau Brasil

Capa do álbum de Marlui Miranda, *Ihu – Todos os sons* (Pau Brasil, 1995).

4. Aprofunde seus conhecimentos acerca dos grupos étnicos apresentados neste capítulo e investigue também outros povos indígenas que vivem no Brasil.
 - Concentre seu levantamento em uma pequena amostra desses povos e aborde aspectos representativos de sua cultura material e imaterial, como os mitos, os ritos, o histórico do contato, as condições de vida atuais, as principais atividades de subsistência e as relações com a sociedade não indígena. Para dar início à pesquisa, visite o *site*: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadrogeral>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

Vale ressaltar que, apesar de cantar as músicas indígenas, Marlui Miranda explora recursos contemporâneos, como o uso de instrumentos não indígenas, entre os quais violão, piano e contrabaixo, além de efeitos eletrônicos. Assim, sua proposta é a de uma releitura das músicas dos povos indígenas, e não a de fazer música indígena. Ela aproveita a canção, o idioma e a estética vocal.

Ação *instrumento e composição*

Inspirados nos povos indígenas, que, como vimos, costumam construir os próprios instrumentos musicais, vamos aprender a fazer um instrumento e experimentar a composição de uma melodia. Assim, podemos preparar com eles uma apresentação para a turma.

Caso seja de sua preferência, você pode usar um teclado virtual de piano como auxílio na composição da melodia. Disponível em: <<http://virtualpiano.net/>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

Leia no Manual do Professor esclarecimentos sobre o uso dos termos “idíofone” e “membranofone”.

CUIDADO
AO MANUSEAR
INSTRUMENTOS
CORTANTES

1. Construção do membranofone

O membranofone é um instrumento de percussão que produz som por meio da vibração de membranas distendidas – como é o caso dos tambores em geral.

Material necessário

- oito canos de PVC (50 mm)
- oito copinhos de iogurte com 4,5 cm de diâmetro no fundo
- tesoura
- serra de arco
- fita adesiva colorida
- lixa

Há vídeos na internet que mostram de forma detalhada como construir um membranofone. Disponíveis em: <<http://youtu.be/EVt5ExBnCVg>> e <http://youtu.be/dgX_NLg1Ag>. Acessos em: 25 dez. 2015.

Confecção

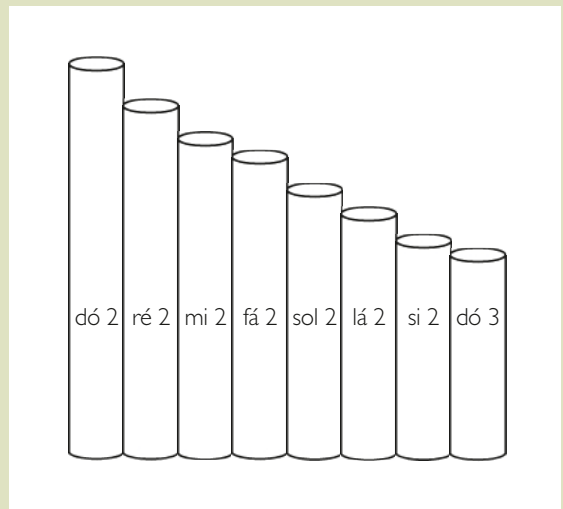
- Os membranofones, quando percutidos, vão produzir uma altura definida. Assim, antes de mais nada, precisamos estabelecer as alturas a fim de cortar os tubos de PVC no tamanho adequado. Na tabela abaixo, os graus correspondem às notas musicais. Utilize o comprimento como um parâmetro de medida para cortar os tubos de seu instrumento.

Grau	1	2	3	4	5	6	7	1
Nota	dó 2	ré 2	mi 2	fá 2	sol 2	lá 2	si 2	dó 3
Comprimento (em cm)	68	60	54	51	46	41	37	35

Vale ressaltar que os valores em centímetros que correspondem às alturas podem sofrer algumas variações em decorrência das condições climáticas locais, visto que o PVC dilata e se retrai de acordo com a temperatura ambiente. Por esse motivo, é válido conferir o ajuste da afinação com a ajuda de um afinador de violão. Atualmente existem aplicativos de celular capazes de cumprir a função de afinador. Para a composição de inspiração indígena, proposta adiante, utilizaremos uma escala pentatônica, ou seja, com apenas cinco notas, excluindo-se **fá 2** e **si 2**. Porém, como os membranofones podem ser utilizados em outras atividades e, inclusive, reproduzir músicas do repertório dos estudantes ou do(a) professor(a), recomenda-se a construção de todas as alturas prescritas.

- Lixe bem uma das extremidades de cada cano e em seguida encaixe o copinho nessa extremidade. Se você percutir no copinho vai perceber que já é possível ouvir uma altura definida.
- Caso queira conferir se a afinação do seu membranofone corresponde às notas propostas, você pode percutir o instrumento perto de um afinador de violão e observar se a nota corresponde ao esperado. Para ajustar a afinação, regule o encaixe do copinho na extremidade do cano.

- Para finalizar, corte o copinho no tamanho adequado, de modo que abrace bem o cano e não haja sobra desnecessária; em seguida, com uma fita adesiva, fixe-o na boca do cano de PVC. Procure usar fitas adesivas de cores diferentes para identificar as alturas, ou indique a nota e o grau correspondentes ao membranofone escrevendo com uma caneta apropriada na lateral do cano.
- Para tocar o membranofone, segure o corpo do instrumento paralelamente a seu corpo e bata levemente com a mão sobre os copinhos de iogurte.



Representação esquemática dos canos de PVC cortados para a fabricação do membranofone.

2. Composição de melodia

- Para compor uma melodia de inspiração indígena usando os membranofones, deixe de lado os tubos que correspondem às notas musicais fá e si.
- Com todos os membranofones reunidos, o grupo vai criar uma combinação de alturas e tentar cantá-la!
- Busque melodias parecidas com as dos grupos indígenas que ouviu anteriormente. *Incentive os alunos, nesse momento, a imitar as notas produzidas pelo membranofone ou pelo teclado. Oriente-os a cantar com o membranofone algumas vezes, em grupo e individualmente, para que se torne fácil imitar a nota do instrumento.*
- Anote a melodia criada pelo grupo indicando os graus ou as notas na ordem pretendida.
- Em seguida, ainda com os integrantes do grupo, acrescente ritmo e letra a essa melodia utilizando as sílabas sugeridas pela fala de alguns povos indígenas: *há, he, ho, hei, ka, ki, ta, y, ram, re.* *Explique aos estudantes que, nesse caso, o som da letra h é aspirado.*
- Por fim, pense em um arranjo para a composição do seu grupo, ou seja, conceba uma ordem para os elementos: se entram as vozes primeiro e depois os instrumentos ou o contrário; se o grupo usará batidas de palmas e pés na composição; em que momento essas batidas podem entrar; etc. Para não esquecer, registre no papel a ordem definida.

3. Apresentação

- Prepare com os colegas de grupo uma apresentação da composição para toda a classe e, se possível, também para colegas de outras turmas. Neste último caso, o grupo deve definir o local e o horário mais adequado para a apresentação – por exemplo, no pátio da escola, no intervalo entre as aulas.

4. Avaliação coletiva

- Converse com os colegas de classe sobre as composições apresentadas. Reflita com eles sobre como foi a apresentação de cada grupo e qual delas empolgou mais a turma. Troque informações sobre as dificuldades para realizar tudo o que foi combinado; como os grupos decidiram sobre a marcação dos tempos; que grupos usaram a voz e qual foi o efeito desse recurso.

Culturas indígenas no tempo

Povos amazônicos

No atual estado do Pará, os arqueólogos encontraram vestígios de grupos humanos que já produziam cerâmica por volta de 6000 a.C. Esses grupos também teriam iniciado o cultivo de alimentos. A atividade agrícola permitiu que abandonassem o nomadismo, estabelecendo-se por mais tempo em um mesmo lugar. O modo de vida sedentário pode ter contribuído para a formação de sociedades mais complexas na Amazônia, como a marajoara e a tapajônica.

A cultura marajoara teve seu apogeu entre os séculos V e XIV, nos campos do leste da ilha de Marajó. Nessa parte da ilha foram construídos aterros artificiais em que foram coletados objetos cerâmicos, como urnas funerárias, tangas, apitos e chocalhos, que podiam ser usados em rituais.

A cultura tapajônica se constituiu de povos que habitavam as terras banhadas pelo rio Tapajós. Em sítios arqueológicos dessa região foram encontrados objetos de cerâmica, decorados com ornamentos em relevo e pinturas, que representam figuras humanas e animais. Foram encontradas também pequenas esculturas zoomórficas, os muiraquitãs – amuletos de pedra verde que representam animais, geralmente batráquios.

Olhar do estrangeiro

Os povos que viviam em toda a América do Sul tiveram sua existência profundamente afetada pela invasão dos europeus, a partir do ano de 1500, e pela conquista do continente. Os colonizadores tomaram portos, saquearam povoados e estabeleceram com os habitantes locais uma relação permeada de violência.

Os povos que viviam no território que hoje é o Brasil foram frequentemente descritos pelos colonizadores como bárbaros, canibais e preguiçosos. Essa visão, reveladora da postura etnocêntrica dos europeus, contribuiu para justificar a conquista das terras americanas e o massacre dos povos que nelas viviam.



Reprodução/ Coleção particular

Johann Moritz Rugendas, *Índigenas dentro de sua cabana*, c.1835. Litografia sobre papel, 51,3 cm x 35,5 cm. Álbum *Viagem pitoresca através do Brasil*. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

Nessa gravura, o pintor, desenhista e gravador alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858), que viajou extensamente pelo Brasil – durante os anos de 1822 a 1825 – e pela América Latina, registrou os indígenas como seres primitivos que viviam de forma improvisada na floresta. O título da gravura se refere a um acampamento de caça de um grupo indígena com a palavra “cabana”.



Muiraquitã feito de jadeíta. 5,4 cm. Cultura do baixo Amazonas. Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP).

Encontrados em sítios arqueológicos da Amazônia brasileira, de países vizinhos e até de ilhas do Caribe, os muiraquitãs foram produzidos provavelmente no Baixo Amazonas.

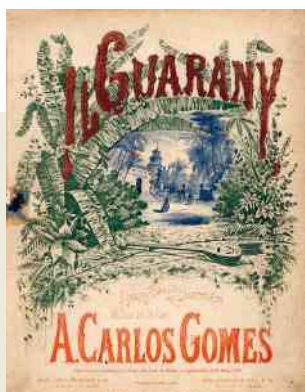
Indianismo

Apesar da invisibilidade política e social dos povos indígenas no Brasil, em meados do século XIX eles se tornaram tema de artistas e intelectuais que constituíram um movimento de renovação cultural adequado ao espírito romântico – que enaltecia os aspectos exóticos e peculiares do país – e à necessidade de construção de uma identidade nacional brasileira após a independência. O indianismo, como foi chamado esse movimento, buscou eclipsar a herança dos colonizadores colocando diante do foco, como formadores da cultura brasileira, os povos que aqui viviam desde antes da chegada dos portugueses.

Assim, personagens indígenas surgiram na literatura, na poesia, nas artes visuais e na música. A visão romântica dos artistas, que sabiam muito pouco a respeito desses povos, destacava a bravura e o heroísmo indígenas em narrativas épicas, como no romance *Iracema*, de José de Alencar (1829-1877), e na ópera *O Guarani*, do compositor Carlos Gomes (1836-1896). Nessas obras, a figura do índio simboliza uma origem mítica e bela para um país que não tinha uma história de conquistas, mas possuía uma natureza exuberante e quase intocada.

Folha de rosto do libreto da ópera *O Guarani*, 1870. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

A ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes, estreou em Milão, na Itália, em 1870. A peça buscava conciliar a cultura europeia e a brasileira combinando música romântica com tema indígena. A obra é inspirada no romance *O Guarani*, de José de Alencar, publicado originalmente como um folhetim, em 1857, no *Diário do Rio de Janeiro*. No enredo, o indígena Peri se apaixona pela jovem branca Ceci.



Reprodução/Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

Movimento indígena

Durante a década de 1970, o governo militar, numa proposição de integração nacional, iniciou a construção da rodovia Transamazônica e criou a Fundação Nacional do Índio (Funai). O Parque Indígena do Xingu, já demarcado na década anterior, foi oficializado como reserva indígena.

Nessa época, vários povos indígenas começaram a se mobilizar e a criar organizações para lutar por seu direito à posse das terras em que viviam e à manutenção de seu modo de vida. O movimento indígena estimulou o interesse etnográfico de uma nova geração de antropólogos, que deu início a estudos sistemáticos sobre os diversos povos indígenas no Brasil.

Na 13ª Bienal Internacional de São Paulo, em 1975, a representação brasileira causou impacto com a exposição *Xingu Terra*. Além das peças do acervo etnográfico dos irmãos Villas-Bôas e de painéis fotográficos com imagens do Parque Indígena do Xingu, foi construída uma maloca yawalapiti, em tamanho natural, com materiais trazidos da região.



Fotografia da série Xingu, de Maureen Bisilliat, década de 1970. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

O trabalho pioneiro de Maureen Bisilliat (1931), fotógrafa brasileira de origem inglesa, tem caráter etnográfico. Durante a década de 1970, ela viajou diversas vezes ao Parque Indígena do Xingu, produzindo ensaios fotográficos que se converteram em livros.

Maureen Bisilliat/Acervo Instituto Moreira Salles

Alguns povos e culturas indígenas estudados

Os povos indígenas estão distribuídos por todas as regiões do Brasil. Observe, na representação desta dupla de páginas, onde vivem ou viveram alguns dos povos estudados neste capítulo.

WAYANA-APARAÍ

Indígena da etnia wayana-aparaí fazendo cesto com fibra de cipó, na aldeia Bona, Serra Tumucumaque, Amapá, 2015.

Os Wayana e os Aparaí são povos de língua karib que mantêm estreita relação de convivência e habitam a região de fronteira entre o Brasil e o Suriname.



POVOS TAPAJÔNICOS

Estatueta antropomorfa feminina, 1000-1400. Cerâmica, pintura vermelha sobre branco, 25,5 cm x 16,2 cm. Museu Emílio Goeldi, Belém, Pará.

A cerâmica tapajônica foi descoberta em sítios arqueológicos localizados nas áreas próximas ao local de encontro dos rios Tapajós e Amazonas, onde hoje se situa a cidade de Santarém.



TUKANO

Indígena da tribo Tukano, na aldeia Rouxinol, Amazonas, em 2009.

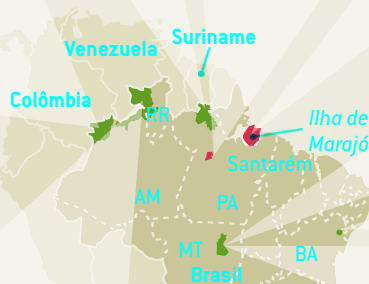
Os Tukano vivem às margens do rio Uaupés, no noroeste do estado do Amazonas, na divisa entre o Brasil e a Colômbia.



YANOMAMI

Foto aérea da aldeia yanomami Demini, em Barcelos, Amazonas, 2012.

As aldeias yanomamis localizam-se em uma região montanhosa na fronteira do Brasil (estados de Amazonas e Roraima) com a Venezuela. Trata-se do maior território indígena coberto por floresta em todo o mundo. Os grupos yanomamis vivem geralmente em grandes casas coletivas.



■ Terras indígenas atuais
■ Sítios arqueológicos pré-colombianos

Representação cartográfica meramente ilustrativa. Divisão política atual.



Fábio Colombini/Acervo do fotógrafo/Museu de História Natural, Nova York, EUA.

POVOS MARAJOARAS

Tanga de cerâmica marajoara, c. 400-800 d.C. Museu de História Natural, Nova York, EUA. Foto de 2013.

Objetos cerâmicos encontrados na ilha de Marajó, confeccionados por povos que ali viveram entre os anos 400 e 1300, apresentam elaborados sistemas gráficos.



Renato Soares/Pulsar Imagens

KUIKURO

Festa do Kuarup na aldeia Yawalapiti, Kuikuro, em Gaúcha do Norte, Mato Grosso, em 2012.

Os Kuikuro habitam o Parque Indígena do Xingu. Seu território tradicional abrange as margens dos rios que formam o rio Xingu, como o Culuene.

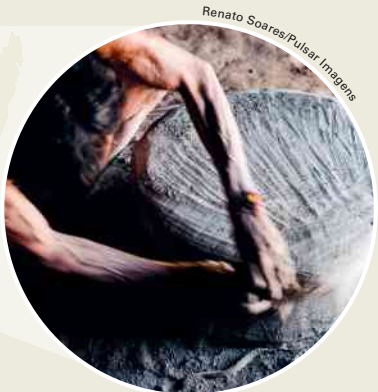


Lunaé Parracho/Agência Razes

KIRIRI

Celebração dos dez anos da reconquista da terra do povo indígena Kiriri em Mirandela, no noroeste da Bahia, em foto de 2005.

“Kiriri” era o nome dado pelos povos tupis, que habitavam as regiões costeiras, aos indígenas que viviam no sertão.



Renato Soares/Pulsar Imagens

WAUJA

Confecção de panela tradicional de barro pelo cacique Awalukumã da etnia wauja, em Gaúcha do Norte, Mato Grosso, em 2013.

Os Wauja, que produzem belos artefatos de barro, são um dos onze povos que vivem hoje no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso.

Com a ajuda de um atlas geográfico e das informações desta dupla de páginas, indique os estados, e países [quando for o caso], em que se encontram as terras indígenas e os sítios arqueológicos representados.

A representação feita nesta dupla de páginas tem o objetivo de ajudar os estudantes a localizar de forma espacial os povos e as culturas indígenas no território nacional.

Culturas indígenas hoje

As culturas indígenas têm sido estudadas e apropriadas por artistas de todas as áreas. Suas criações, assim como as obras nelas inspiradas, atraem o interesse de crianças, jovens e adultos. Alguns exemplos dessa difusão das produções e saberes indígenas podem ser facilmente apontados.



Reprodução www.videonasaldeias.org.br

Cena de produção de vídeo em uma aldeia indígena.

Para conhecer os vídeos realizados pelo projeto Vídeo nas Aldeias, visite o *site* do projeto. Disponível em: www.videonasaldeias.org.br. Acesso em: 31 maio 2016.

Um projeto que já existe há mais de trinta anos é o Vídeo nas Aldeias, coordenado pelo antropólogo franco-brasileiro Vincent Carelli (1953). O projeto viabiliza a produção de vídeos em aldeias indígenas. Utilizando o apoio técnico e financeiro trazido pelos cineastas do projeto, os indígenas realizam narrativas audiovisuais sobre elementos tradicionais de sua cultura. Assim, documentam com o próprio olhar a memória e o modo de vida de seu povo.

Os saberes indígenas são o tema de *Caminhos da jiboia*, um *videogame* desenvolvido em 2015 por Guilherme Pinho Menezes, com a colaboração dos Huni Kuin (Kaxinawá). Os protagonistas do jogo são um jovem caçador e uma pequena artesã, que precisam adquirir o conhecimento de seus ancestrais a fim de se tornar um pajé e uma mestra dos desenhos.

O artista carioca Ernesto Neto (1964) envolve pessoas em formas orgânicas coloridas feitas de membranas tênses, que promovem experiências sensoriais e convidam ao prazer. Em muitos de seus trabalhos, “gotas” de lycra ou de crochê, preenchidas com ervas e temperos, suspensas no teto, emanam aromas.

Em 2015, Ernesto Neto concebeu, em parceria com uma comunidade huni kuin, a exposição *Aru Kuxipa*, que significa ‘segredo sagrado’. O projeto consistiu na reunião de várias obras que constituem um lugar de transformação, uma zona de encontro, em um centro cultural em Viena, na Áustria, para executar e compartilhar as formas sagradas de expressão, arte, ritual e conhecimento desse povo.



Reprodução/Beyra Xinaá Bena

Cena do *videogame* *Caminhos da jiboia*, idealizado por Guilherme Pinho Menezes e elaborado com a ajuda dos Huni Kuin em 2015.

O *videogame* foi concebido com o objetivo de difundir os conhecimentos dos Huni Kuin.

Representação



Jens Ziehe/Arquivo do artista



Jens Ziehe/Arquivo do artista

Detalhe de KupiForesUniXawa: objetos utilizados nos rituais no centro da sala.

KupiForesUniXawa, criação de Ernesto Neto para a exposição *Huni Kuin* | Aru Kuxipa, 2015. Thyssen-Bornemisza Art Contemporary, Áustria.

Nessa instalação, os visitantes penetram um espaço de ritual e de cura, onde se encontram objetos como maracas, penas, bancos e tecelagens. O espaço abrigou celebrações realizadas pelos indígenas huni kuin e possibilitou ao visitante uma experiência de contemplação imersiva.

2. Vários elementos da cultura huni kuin podem ser apontados: o espaço geral remete a uma casa indígena, circular, com uma cobertura cônica. Nas paredes vemos pinturas do grafismo chamado de *kene kuin*, 'desenho verdadeiro'. O ambiente promove a ideia de um encontro, de uma roda de conversa ou uma reunião. Sobre uma peça de mármore verde, no centro da sala, há cocares, maracas e outros objetos usados nos rituais de cura dos Huni Kuin.

Observe as imagens da obra de Ernesto Neto e responda:

1. O que você imagina ao ver essas fotografias de *KupiForesUniXawa*?
Resposta pessoal.
2. Que elementos da cultura huni kuin podemos identificar nesse trabalho?

3. Que elementos fazem algum tipo de referência à floresta?

Além de materiais obtidos da natureza, como penas e cabaças, o ambiente sombreado nos remete ao tipo de luz da floresta.

4. Que aspectos característicos da arte contemporânea podemos observar na obra fotografada? Um aspecto da arte contemporânea presente na obra de Ernesto Neto é seu caráter imersivo: pode-se penetrar nela e experimentar seu ambiente, seu cheiro, sua luz e a forma como o som se propaga – todos esses elementos nos levam a uma experiência sensorial.

Síntese estética

O espírito da floresta



Urihi, a terra-floresta. Desenho de Davi Kopenawa que ilustra *A queda do céu*.

Reflexão

Davi Kopenawa Yanomami é xamã e porta-voz de seu grupo étnico. Conheceu os brancos ainda criança, quando houve os primeiros contatos com sua gente. Depois, tornou-se um importante líder na luta pelos direitos indígenas e contra a destruição da floresta Amazônica. Ele concedeu diversos depoimentos ao etnólogo Bruce Albert, que visita as aldeias dos Yanomami há quarenta anos. Esses depoimentos foram reunidos no livro *A queda do céu*, publicado em 2015. Leia a seguir um pequeno trecho do livro.

A queda do céu

Como eu disse, o pensamento dos xamãs se estende por toda parte, debaixo da terra e das águas, para além do céu e nas regiões mais distantes da floresta e além dela. Eles conhecem as inumeráveis palavras desses lugares e as de todos os seres do primeiro tempo. É por isso que amam a floresta e querem tanto defendê-la. A mente dos grandes homens dos brancos, ao contrário, contém apenas o traçado das palavras emaranhadas para as quais olham sem parar em suas peles de papel. Com isso, seus pensamentos não podem ir muito longe. Ficam pregados aos seus pés e é impossível para eles conhecer a floresta como nós. Por isso não se incomodam nada em destruí-la! Dizem a si mesmos que ela cresceu sozinha e que cobre o solo à toa. Com certeza devem pensar que está morta. Mas não é verdade. Ela só parece estar quieta e nunca mudar porque os Xapiri a protegem com coragem, empurrando para longe dela o vendaval Yariporari, que flecha com raiva suas árvores, e o ser do caos Xiwãripo, que tenta continuamente fazê-la virar outra. A floresta está viva, e é daí que vem sua beleza. Ela parece sempre nova e úmida, não é? Se não fosse assim, suas árvores não se-

riam cobertas de folhas. Não poderiam mais crescer, nem dar aos humanos e aos animais de caça os frutos de que se alimentam. Nada poderia nascer em nossas roças. Não haveria nenhuma umidade na terra, tudo ficaria seco e murcho, pois a água também está viva. É verdade. Se a floresta estivesse morta, nós também estaríamos, tanto quanto ela! Ao contrário, está bem viva. Os brancos talvez não ouçam seus lamentos, mas ela sente dor, como os humanos. Suas grandes árvores gemem quando caem e ela chora de sofrimento quando é queimada. Ela só morre quando todas as suas árvores são derubadas e queimadas. Então restam dela apenas troncos calcinados, desmoronados sobre uma terra ressecada. Não cresce mais nada ali, a não ser um pouco de capim.

Os brancos não se perguntam de onde vem o valor de fertilidade da floresta. Nós o chamamos nê rope. Devem pensar que as plantas crescem sozinhas, à toa. Ou então acham mesmo que são tão grandes trabalhadores que poderiam fazê-las crescer apenas com o próprio esforço! Enquanto isso, chegam a nos chamar de preguiçosos, porque não destruímos tantas árvores quanto eles! Essas palavras ruins me deixam com raiva. Não

**Acho que vocês
deveriam sonhar a terra,
pois ela tem coração e
respira.**

Davi Kopenawa. Entrevista a F. Watson (Survival International), Boa Vista, jul. 1992.

somos nem um pouco preguiçosos! As imagens da saúva *koyo* e do lagarto *waima aka* moram dentro de nós e sabemos trabalhar sem descanso em nossas roças, debaixo do sol. Mas não fazemos isso do mesmo modo que os brancos. Preocupamo-nos com a floresta e pensamos que desbastá-la sem medida só vai matá-la. A imagem de Omama nos diz, ao contrário: “Abram suas roças sem avançar longe demais. Com a madeira dos troncos já caídos façam lenha para

as fogueiras que os aquecem e cozinham seus alimentos. Não maltratem as árvores só para comer seus frutos. Não estraguem a floresta à toa. Se for destruída, nenhuma outra virá tomar seu lugar! Sua riqueza irá embora para sempre e vocês não poderão mais viver nela!”.

Fragmento de: KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert.
A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.
Tradução de Beatriz Perrone-Moisés.
São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Depois de ler o texto e refletir sobre ele, responda:

1. Por que, segundo o texto, os xamãs conhecem a floresta? *Os xamãs conhecem a floresta porque seu pensamento se estende por toda parte. O xamã pode se transmutar em outros seres vivos ou sobrenaturais e visitar lugares distantes da floresta.*
2. Por que os homens brancos não conhecem a floresta, segundo Kopenawa? *Os homens brancos conhecem a floresta a partir da linguagem e não da vivência. Os homens brancos aprendem lendo em suas peles de papel.*
3. Segundo Davi Kopenawa, qual é a relação entre a vida da floresta e a nossa? *Segundo Davi, a nossa vida depende da vida da floresta. Se ela morrer nós também morreremos.*

Produção

Objetivo

Discutir e refletir sobre o significado da expressão “espírito da floresta” para os indígenas que vivem na Amazônia.

- Forme um pequeno grupo com quatro ou cinco colegas para conversar sobre o espírito da floresta. Tome como ponto de partida o fato de que, para os indígenas, a floresta é um lugar onde os homens, os seres vivos e os seres sobrenaturais atuam, transformam-se e podem trocar seus papéis de presa e de predador. Nessa concepção, os xamãs podem se transmutar em animais e seres sobrenaturais. Reflita sobre as razões que mobilizam os indígenas na luta para preservar as florestas.
- Discuta com os colegas a questão e faça uma lista dos temas levantados. Se achar interessante, escreva com eles um pequeno texto coletivo resumindo suas conclusões. Em seguida, pense em como fazer uma síntese estética do assunto, ou seja, como transmitir as conclusões do grupo aos demais colegas de classe por meio de uma criação estética, como uma música, um poema, uma pintura, uma cena, uma *performance*, uma exposição de objetos.

Sugestão

Durante o processo criativo, ative sua imaginação respondendo às seguintes questões: Como o espírito da floresta pode ser representado? Como proporcionar vivências sensoriais que remetam a essa floresta viva? Que sons fazem os seres vivos na floresta? Como são os sons dos pássaros, das águas e do vento? Como é a luz na floresta? Quais são as suas cores? Como você imagina o cheiro da floresta? Como é o pulso da floresta? Como a floresta expressa sua dor?

Xapiri: termo yanomami que designa tanto os xamãs, os homens espíritos [*xapiri thêpê*], quanto espíritos auxiliares [*xapiri pê*].

Yariporari: termo yanomami para se referir ao vento-tempestade.

Xiwãripo: termo yanomami que designa um ser sobrenatural que representa o caos.

Nê rope: princípio da fertilidade ao qual se atribui o crescimento e a vitalidade da floresta.

Dê um tempo para a troca de ideias entre os estudantes. Não é preciso que o grupo chegue a um consenso. O mais importante é que cada equipe anote as conclusões a que chegou e faça um resumo dos pontos que surgiram na discussão.

Oriente os alunos a imaginar elementos que proporcionem a sensação de contato com a floresta, remetendo à vitalidade ou à destruição desse ambiente. Se julgar necessário, complemente os aspectos sugeridos, propondo que imaginem, por exemplo, o som de uma motosserra, de uma grande árvore caindo e dos animais em fuga. Incentive o uso de linguagens variadas.

Durante as apresentações, procure identificar as questões mais frequentes e, no final da atividade, tome-as como base para promover uma leitura crítica dos padrões e valores de nossa sociedade.

Capítulo 2

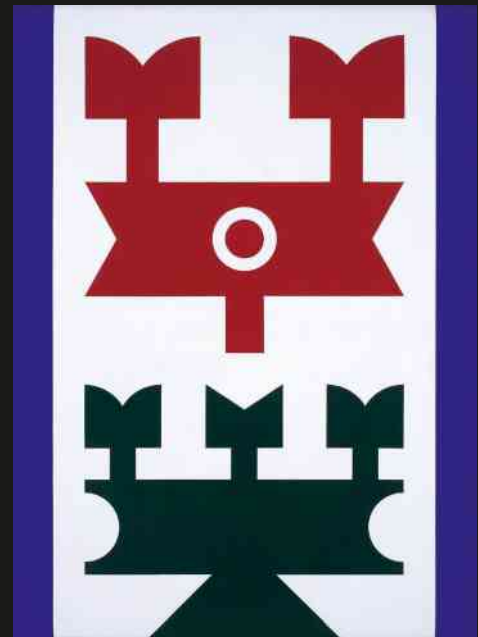
As culturas africanas

Máscara, cultura bwa (bobo ule), Burkina Fasso, 1953. Museu do Quai Branly, Paris, França.

Na forma de um pássaro, a máscara ritual do povo bwa conecta os humanos com os espíritos da natureza.



Labat/RMN/Other Images/Museu do Quai Branly, Paris, França.



Reprodução/Coletção particular

Rubem Valentim, Emblema logotipo poético de cultura afro-brasileira, 1976. Coletção particular.

Elementos simbólicos do universo religioso de raiz africana em composição de Rubem Valentim (1922-1991).

Figura de um *oni* (rei), séculos XV-XVI. Latão e chumbo. Museu Nacional, Ifé, Nigéria.

Esculturas feitas de metal fundido são tradição na arte dos lorubá desde o século X.



Werner Forman Archive/Universal Images Group/Getty Images/Museu Nacional, Lagos, Nigéria.



Festa do orixá Xangô em Ifanhin, Benin, c. 1950.
Fotografia de Pierre Verger.

Pierre Verger ©Fundação Pierre Verger, Salvador, BA.

Dança ritual em celebração a orixás no Benin, na costa oeste da África.

O tema é bastante debatido na atualidade: os diferentes tradições culturais africanas transplantadas para o Brasil misturaram-se a tradições locais – de origem portuguesa e indígena –, constituindo uma cultura afro-brasileira – ou seria mais correto chamá-la de afrodescendente? Afinal, a presença da cultura africana se estabelece a partir da memória ancestral de africanos que foram trazidos escravizados para o Brasil entre os séculos XVI e XIX. Esses africanos, de diferentes origens regionais e étnicas, com tradições e idiomas distintos, viram-se apartados de seus grupos e misturados a outros, de modo que não possuem consolidar laços culturais.

Jovem da etnia Nyaneka, Huíla, Angola, século XX. Fotografia de Mr Foucault. Museu do Quai Branly, Paris, França.

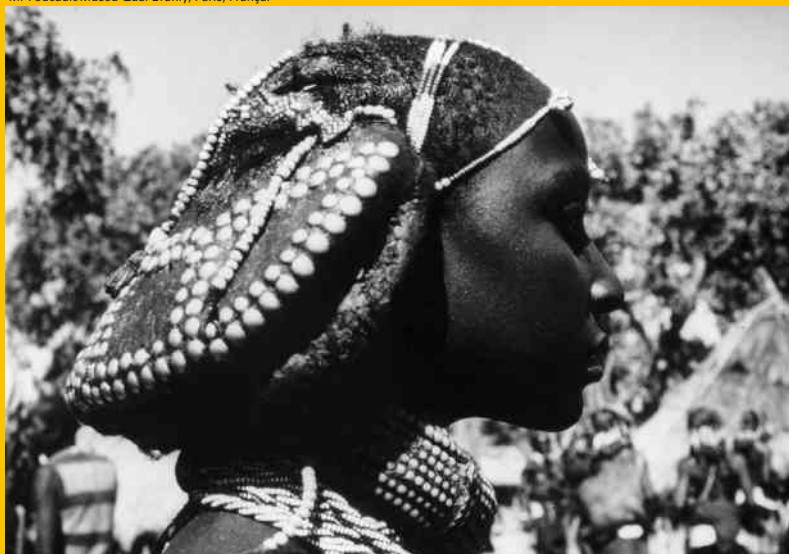
Adornos corporais expressam identidade nas culturas tradicionais em Angola.

Do seja, os africanos foram forçados a esquecer suas raízes, mas essas permaneceram como uma forma de resistência e de afirmação de identidade, mantendo vivas as ligações entre os dois lados do Atlântico. É importante mostrar aos estudantes, nas diferentes manifestações afrodescendentes, a presença da cultura africana ancestral, da cultura negra e dos laços culturais internacionais que se estabeleceram a partir da diáspora e das lutas contra o racismo.

Considerando as imagens apresentadas nas páginas 48 e 49, responda:

- O que elas representam? *uma escultura que representa um corpo humano de forma naturalista, registros fotográficos de uma jovem com adornos corporais e de uma dança ritual e uma pintura abstrata.*
- A que povos esses objetos e registros estão relacionados? *Amáscara é usada em rituais do povo bwa, de Burkina Faso; a escultura representa um an'lonbá, de Ife, na Nigéria; uma das fotografias registra a dança para um orixá no Benin; a outra, uma jovem de Huíla, uma província de Angola; a pintura representa símbolos da religiosidade afro-brasileira por meio de formas geométricas.*
- Em sua opinião, qual é a conexão entre a cultura brasileira e as africanas?

Mr Foucault/Museu Quai Branly, Paris, França.



Por que estudar as culturas africanas?

Diáspora africana: dispersão dos africanos pelo tráfico atlântico de escravos. O sociólogo inglês Paul Gilroy escreveu um livro sobre o impacto social da diáspora no mundo contemporâneo, *O Atlântico negro*. Segundo esse estudioso, ao promover a ruptura da relação entre identidade cultural e território, a diáspora africana impulsionou a constituição de uma cultura mesclada que une as populações negras dos dois lados do Atlântico.



Werner Forman Archive/The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

Cabeça de bronze de um governante de Ifé, 1300-1400. Ifé, Nigéria. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.

Essa escultura foi encontrada na cidade de Ifé, na Nigéria, com outras dezessete cabeças de bronze e cobre, em 1938. Ela pode representar um *oni* ('rei'), jovem e altivo, com marcas de escarificação no rosto, usando coroa. Assim como outras esculturas naturalistas de épocas anteriores encontradas na região, as cabeças foram feitas com a técnica da cera perdida – que consiste em verter uma liga metálica em estado líquido em moldes de cerâmica e cera.

Um enorme contingente de africanos, originários de diferentes regiões e culturas, foi escravizado e trazido para o Brasil entre os séculos XVI e XIX. Esses homens e mulheres foram forçados a deixar sua família, sua casa e seus pertences do outro lado do Atlântico.

No Brasil, os africanos pertencentes a um mesmo grupo eram separados uns dos outros, misturados a pessoas de etnias diversas e encaminhados a destinos variados. Visava-se com isso dificultar a consolidação de laços culturais. Por necessidade e resistência, falando línguas diferentes, oprimidos pela violência cotidiana e submetidos ao trabalho excessivo, os africanos escravizados estabeleceram um processo contínuo de atualização da memória coletiva e de um imaginário comum. Dessa forma, suas variadas crenças, mitos, ritos, formas de adorno corporal, música, dança e culinária, entre outros saberes, foram preservados e renovados por meio de estratégias que incluíam práticas escondidas, linguagem codificada e adaptação às expressões estéticas dos portugueses e indígenas, em um processo de mestiçagem que constituiu a cultura brasileira.

Entretanto, por serem vivas e dinâmicas, as tradições culturais se transformaram no decorrer dos séculos. No continente, seja nos Estados Unidos, seja no Caribe, seja no Brasil, as populações negras originárias da diáspora africana desenvolveram variadas formas de relações sociais e culturais e visões distintas da África como terra de origem.

Michael Graham-Stewart/The Bridgman Art Library/Keystone/Coleção particular



Altar do palácio do obá, Benin. Fotografia c. 1897.

No reino do Benin, que floresceu na África ocidental a partir do século XII, objetos de bronze, marfim, madeira e cerâmica eram feitos especialmente para os altares reais, onde formavam arranjos complexos. Em muitos deles havia presas de elefante inteiramente esculpidas com cenas da vida dos obás (como eram chamados os reis do Benin). Cada obá ancestral tinha um altar.

2. Nos quatro trabalhos, arte e religiosidade se misturam. Elementos dos exemplos africanos são retomadas em expressões estéticas brasileiras. No caso do Monumento a Zumbi dos Palmares, a referência foi intencional, pois Darcy Ribeiro escolheu a cabeça do governante de Ifé com a propósito de reforçar esses laços. Na obra *Macumba*, de Bispo do Rosário, há uma tentativa de representar os despachos (arranjos em que alimentos e objetos são oferecidos aos deuses nas religiões afro-brasileiras), no entanto, em uma atitude típica da mestiçagem, o artista articula colares, bonecas de plástico, santos católicos, flores e óculos, entre outros objetos.

1. As imagens mostram esculturas ou arranjos com objetos bidimensionais. Há duas produções africanas – a cabeça de um governante de Ifé e um altar no Benin – e duas feitas no Brasil – o trabalho de Bispo do Rosário e o Monumento a Zumbi dos Palmares. Também aos pares, essas produções se relacionam: a escultura que representa a cabeça de um governante de Ifé, encontrada na Nigéria, aparece reproduzida no Rio de Janeiro, e a escultura de Bispo do Rosário, por sua vez, operam com a articulação de objetos e sentidos, um no campo da religião e outro no campo da linguagem.

As religiões afrodescendentes e as manifestações profanas, como festas e brincadeiras, têm sido, no Brasil, o elo mais forte com essa ancestralidade africana. Por isso, elementos dos cultos, da música e da dança, tais como a percussão dos tambores, a dança em homenagem aos orixás, os colares e os búzios, surgem nas variadas expressões artísticas brasileiras no decorrer do tempo.

Os africanos e afrodescendentes escravizados para servir como força de trabalho no Brasil foram vistos como seres desprovidos de vida sensível e intelectual. O fim da escravidão não os livrou da marginalização, das perseguições e do tratamento preconceituoso, que recebem até hoje.

Nas últimas décadas, os afrodescendentes obtiveram algumas conquistas políticas, tais como a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na escola e o sistema de cotas nas universidades. Acompanhando essas conquistas, tem se desenvolvido uma produção cultural voltada para uma reflexão sobre a dinâmica social afro-brasileira no campo da arte, da crítica, da museologia e da educação.

Discuta com a classe as formas de preconceito racial observadas hoje, utilizando como exemplo algum fato que tenha repercutido nas redes sociais, como a agressão a esportistas ou a jornalistas televisivos por meio de palavras ofensivas ou inadequadas referentes à ascendência étnica.

Observe as imagens apresentadas nesta dupla de páginas e reflita:

1. O que há em comum nos trabalhos?
2. Em que aspectos os trabalhos diferem?
3. O que essas imagens têm a dizer sobre a relação entre a África e o Brasil?

Religiões afrodescendentes:

religiões relacionadas a práticas e crenças de raízes africanas, como o culto aos orixás, divindades dos povos iorubás que habitam a Nigéria, o Benin e o Togo. No Brasil, o culto aos orixás trazido pelos iorubá se misturou ao de santos católicos e divindades de outros povos africanos, como os voduns dos Fon e os iniques dos Banto. No século XIX, em diferentes regiões do país, essas religiões se consolidaram e receberam nomes distintos: candomblé, na Bahia; tambor de mina Nagô, no Maranhão; e Xangô, em Pernambuco. Do encontro dessas tradições com o espiritismo nasceu a umbanda.

Adilson B. Liporangi/Opção Brasil/Imagens



2. A cabeça do governante de Ifé confeccionada na África foi reproduzida no Brasil em tamanho maior e possivelmente com técnica distinta da utilizada na escultura original. No altar no Benin e na obra de Bispo do Rosário foram utilizados materiais bem diferentes em arranjos cujos significados também são distintos.

Darcy Ribeiro e João Filgueiras Lima, *Monumento Nacional Zumbi dos Palmares*, 1986. Concreto armado e bronze. Rio de Janeiro, em foto de 2013.

Nos anos 1980, o antropólogo mineiro Darcy Ribeiro (1922-1997) concebeu um monumento à negritude no qual seria representado o herói da emancipação dos negros no Brasil, Zumbi, de quem não se tem um retrato, mas se sabe ser do povo banto. A ideia do antropólogo foi se apropriar da forma da cabeça do governante de Ifé para representar Zumbi. O monumento, executado pelo arquiteto João Filgueiras Lima (1932-2014), situa-se na Pequena África, bairro carioca próximo ao porto usado para o desembarque de grande parte dos africanos trazidos pelo tráfico escravagista.

Camerephoto/AGG-Imagens/Album/Letinstock/Colégio particular



Arthur Bispo do Rosário, *Macumba*, 1960. Madeira, metal, tecido, plástico, linha, nylon, vidro, ferro, gesso e papel, 193 cm x 75 cm x 15 cm. Museu Bispo do Rosário, Rio de Janeiro.

O artista sergipano Arthur Bispo do Rosário (1909-1989), que durante muitos anos viveu recluso em um hospital psiquiátrico no Rio de Janeiro, utilizou todos os materiais a seu alcance para reconstruir o mundo segundo sua visão. No trabalho que chamou de *Macumba*, ele articulou objetos e sentidos, representando de forma sintética, numa espécie de altar, as religiões afro-brasileiras.

Contexto e criação

Máscaras e rituais

H. Christoph/ullstein bild/Getty Images



Mascarados em *performance* no festival Gelede. Benin, 2006.

Como mostra a imagem, os participantes da *performance* portam a máscara Gelede sobre a cabeça, que é coberta por um tecido, o que resulta na aparência de uma figura feminina.

Apesar das diferenças observadas entre as expressões culturais tradicionais dos numerosos povos africanos, aspectos comuns podem ser percebidos em algumas regiões do continente, como a predominância da escultura, a valorização dos rituais, o uso do corpo como escala e suporte, além do importante papel social do adorno corporal.

Quase tudo o que se conhece como arte tradicional africana foi esculpido, moldado ou construído em três dimensões. Em muitos casos, até mesmo a pintura é aplicada sobre elaboradas formas tridimensionais, como se vê nas máscaras.

Os objetos mais conhecidos da cultura africana são as máscaras usadas em rituais, que celebram, por exemplo, a mudança de estação ou a passagem da infância à juventude. Durante um ritual, o mascarado pode prestar homenagem a um ancestral, curar um doente ou transformar uma criança em adulto. O uso da máscara permite que nele se manifestem entidades do mundo espiritual.

A máscara pode ser engraçada e causar riso ou assustadora e provocar medo. Os rituais são também uma forma de entretenimento para a população, movimentam a comunidade para longe de seu cotidiano em direção ao excesso, à excitação, propiciando momentos de festividade e espetáculo.

Para muitos povos africanos, a *performance* é a forma essencial de arte. Esse tipo de manifestação inclui música e dança e envolve objetos e pessoas em ações coletivas. É o que se observa, entre outras situações, nas procissões em que as esculturas de um santuário são transportadas cerimonialmente ou nos festivais ritualísticos que incluem orquestra percussiva e dança.

O festival Gelede, por exemplo, ocorre nas comunidades iorubá-nagô da Nigéria, do Togo e do Benin. O ritual é realizado após as colheitas, em reconhecimento ao poder e à força vital das mães ancestrais, de cuja benevolência depende a fecundidade dos campos. Trata-se de uma forma de agradar a Iyá Nlá (a 'Grande Mãe'), que no universo iorubá representa o princípio materno, e homenagear a mulher por seus dons espirituais e sua função social. Para isso, os homens abdicam de suas prerrogativas masculinas e se vestem como mulheres, trajando roupas coloridas que podem ser usadas com enchimentos.

A *performance* costuma ocorrer à noite, e os homens que dela participam se apresentam com máscaras esculpidas em madeira.

As esculturas e máscaras africanas tiveram forte influência na arte europeia do início do século XX. As formas surpreendentes e expressivas desses objetos foram admiradas por artistas atuantes na época, como Henri Matisse (1869-1954), Paul Gauguin (1848-1903), Paul Cézanne (1839-1906) e, especialmente, Picasso, que coletou e colecionou peças produzidas em várias regiões da África.

Festival Gelede: foi proclamado Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Unesco, em 2001.

1. Na primeira máscara há um emaranhado de animais como cavalo, leão e pássaro que podem representar a força da natureza; na segunda, há um barril de bebida instalado na cabeça de uma figura que usa óculos e um lápis atrás da orelha, o que pode identificar um personagem urbano, um comerciante talvez; na terceira, foi usado um automóvel, pneus e personagens que podem representar a cena de um acidente; a quarta máscara representa apenas uma figura feminina, com lenço na cabeça e lábios pintados. Esses elementos representam, de maneira geral, o poder da Grande Mãe.

Representação



Reprodução/Coleção particular



Werner Forman Archive/The Bridgeman Art Library/Keystone/Coleção particular



Reprodução/Coleção particular



Giraudon/The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu do Quai Branly, Paris, França

3. No ritual Gelede as máscaras propiciam aos homens a experiência da alteridade, isto é, com elas postas são capazes de se despir da própria identidade e se colocar no papel de uma mulher. Transformados pelo poder desse objeto, os mascarados conseguem estabelecer conexões com os seres da natureza e do mundo sobrenatural.

1. Amidou Dossou, máscara Gelede, 1998. Escultura em madeira pintada a óleo, 51 cm x 34 cm x 41 cm. Coleção particular. 2. Máscara Gelede iorubá. Madeira. Nigéria, século XX. 3. Kifouli Dossou, máscara Gelede, 2011. Escultura em madeira pintada a óleo, sem dimensões. Coleção particular. 4. Escola africana, máscara Gelede da cultura iorubá. Madeira pintada a óleo. Museu do Quai Branly, Paris, França.

As máscaras africanas são muito variadas, mesmo as que se destinam a um festival como o Gelede, que se repete anualmente. Estas apresentam ornamentações distintas, representativas de todos os aspectos da vida material e espiritual dos loru-bá – seres da natureza, acontecimentos míticos, ancestrais, pessoas e objetos que merecem louvor. Inclusive hoje pode aparecer nas máscaras a representação de objetos como óculos escuros e carros, o que demonstra a vivacidade dessa cultura e sua capacidade de absorver e valorizar as transformações.

Observe as máscaras e considere as informações sobre o festival Gelede para responder às questões a seguir:

1. Que elementos foram usados na ornamentação das máscaras Gelede apresentadas? O que eles podem representar?
2. O que as máscaras têm em comum?
As máscaras têm um formato que sugere um ser meio humano, meio animal.
3. Qual é a função das máscaras no ritual Gelede?
4. Em sua opinião, que elementos na *performance* são mais importantes para que os homens incorporem a Grande Mãe? Vários elementos podem contribuir para isso além da máscara, como a roupa, os enchementos, os gestos e os movimentos.



Esculturas de madeira

Além das máscaras, as esculturas em madeira são encontradas na arte dos povos tradicionais africanos, podendo ter função ritual ou representar personagens míticos e líderes históricos.

Entre os Iorubá, é bem conhecida a escultura que representa o Ibêji, palavra que significa 'gêmeos'. A incidência de gêmeos nesse grupo, por razões genéticas, é a maior do mundo. A escultura de madeira dos Ibêji é uma peça ligada a ritos funerários, destinando-se a honrar um dos gêmeos, em caso de morte. Por essa razão, às vezes encontramos apenas uma das esculturas, outras vezes, um par delas. A homenagem aos gêmeos, segundo a crença iorubá, traz fortuna à família.

A tradição da escultura em blocos maciços de madeira é cultivada por vários outros povos africanos, como os Fon, do Benin; os Fang, que habitam a Guiné Equatorial, o Gabão e Camarões; e os Tchokwe (ou Chokwe), que têm como território de origem o nordeste de Angola, mas vivem atualmente também no Congo e na Zâmbia.

Os artistas tchokwe são conhecidos pela produção de objetos utilitários e de esculturas em estilo refinado. Na obra reproduzida na página ao lado, o herói cultural Chibinda Ilunga, um antepassado real dos Tchokwe que se tornou um modelo para os homens dessa sociedade, foi retratado com sua indumentária de caçador completa.



Reprodução/Coleção particular

Agnaldo Manoel dos Santos, sem título, s.d. Madeira, 60 cm x 30 cm x 30 cm. Coleção particular.

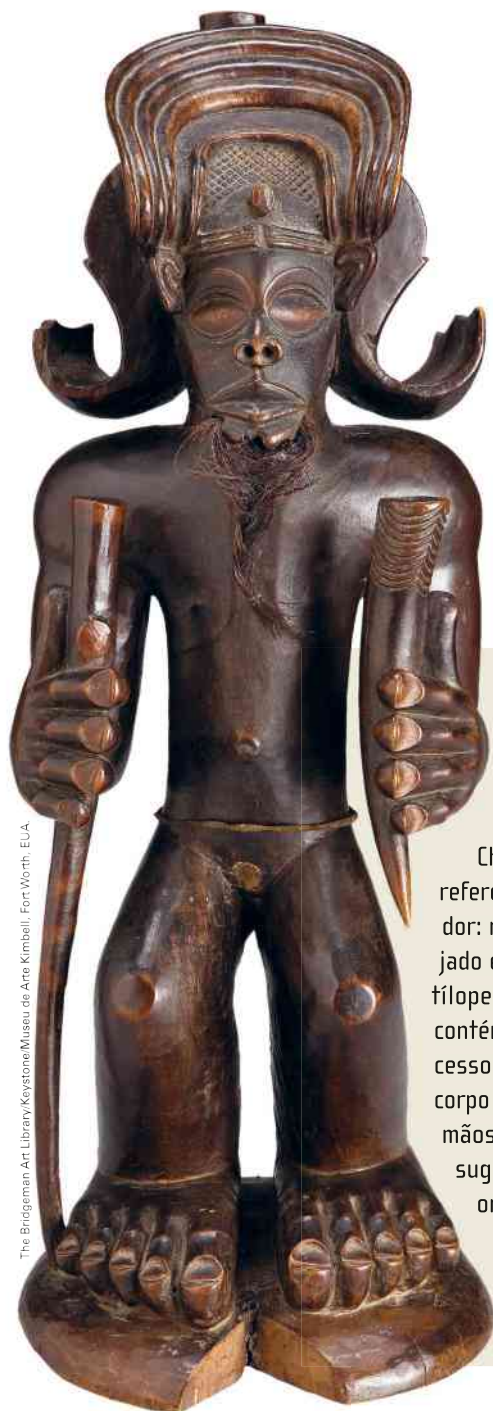
A escultura em madeira é uma prática comum entre os artistas brasileiros. Durante a colonização, os escultores trabalhavam quase exclusivamente a serviço da Igreja católica, mas, a partir do fim do século XIX, encontram-se peças de madeira que representam divindades africanas, embora muitas vezes sincretizadas com imaginário católico. As esculturas do baiano Agnaldo Manuel dos Santos (1926-1962) são exemplo da expressão dessa ancestralidade africana.



The Bridgeman Art Library/Keystone/ Museu de Arte de Dallas, EUA.

Estatuetas de gêmeos (Ibêji) do povo iorubá, Nigéria, século XX. Madeira, indigo, miçangas e fibra, 33,7 cm x 10,5 cm x 8,9 cm. Museu de Arte de Dallas, Texas, EUA.

Representação



The Bridgeman Art Library, Keystone, Museu de Arte Kimbell, Fort Worth, EUA.

Chibinda Ilunga, povo tchokwe, século XIX. Madeira, cabelo e couro, 40,6 cm x 15,2 cm x 15,2 cm. Museu de Arte Kimbell, Texas, EUA.

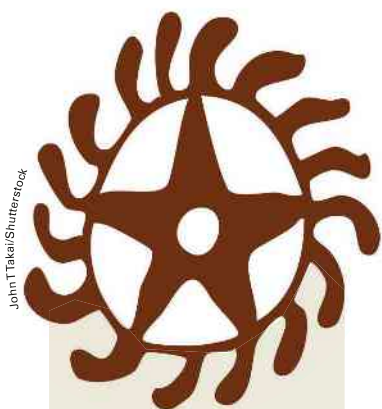
Nesta representação, o herói Chibinda Ilunga porta objetos referentes a sua atividade de caçador: na mão direita, ele tem um cajado e, na esquerda, o chifre de antílope, esculpido com relevos, que contém substâncias usadas no processo sobrenatural da caçada. Seu corpo é sólido e musculoso, os pés e mãos são grandes e suas feições sugerem força e poder. Um cocar ornamentado o identifica como um chefe, e a barba longa, uma implantação de cabelo real, faz alusão a sua posição aristocrática.

2. As esculturas têm mais ou menos as mesmas dimensões e proporções; cada pé dos Ibêjis está sobre uma pequena plataforma e os pés de Chibinda Ilunga são largos e apoiados em plataformas mais largas ainda, de modo a assegurar estabilidade à peça; a madeira dos Ibêjis é da mesma cor que a usada para o Chibinda Ilunga.

Observe as esculturas gêmeas da página ao lado e a desta página e responda:

1. Como você imagina que os artistas iorubás e tchokwe trabalharam a madeira para criar essas representações do corpo humano? *As representações foram esculpidas em pedaços maciços de madeira, desbastada com um instrumento de corte. Embora cada Ibêji tenha sido feito de uma peça única de madeira, utilizaram-se outros materiais em sua ornamentação; já a escultura do*
2. Em relação às dimensões e às cores, há similaridades entre as esculturas? *Chibinda Ilunga, com seus adornos e objetos de caça, foi toda desbastada de uma única peça de madeira, exceto a barba de cabelo aplicada e o rosto feito de couro.*
3. O que distingue a figura do herói ancestral das figuras dos irmãos?
A figura do herói é imponente: ele sustenta um ornamento na cabeça, um cocar ou uma coroa, e tem nas mãos objetos de reverência, um cajado e um chifre, que o distinguem como líder.

❖ Pinturas e padrões

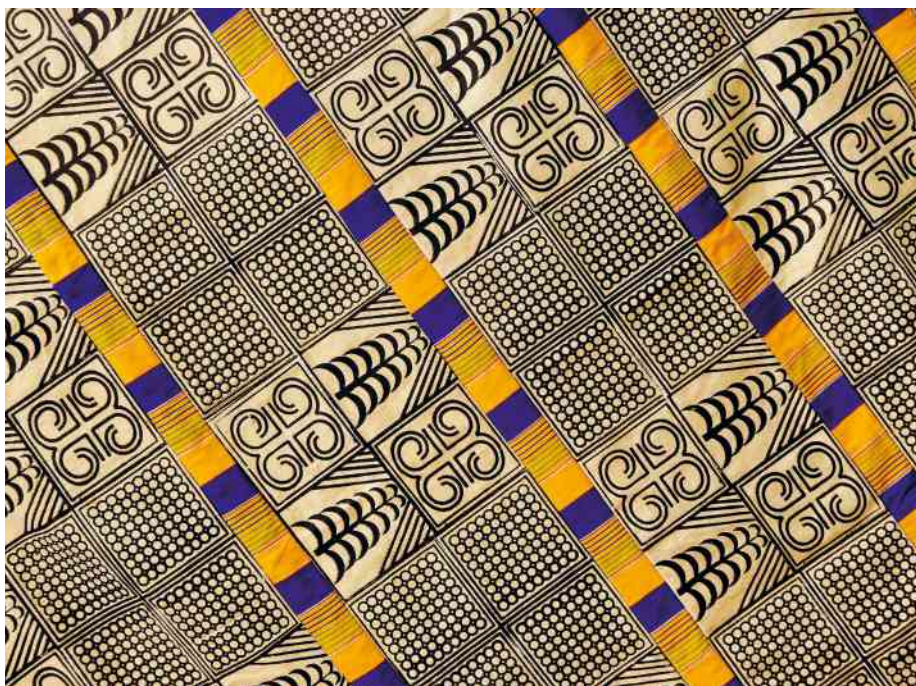


John Takeil/Shutterstock

O símbolo acima, que significa 'transformação da vida', compõe-se de dois emblemas *adinkra*: a Estrela da Manhã, que pode significar um novo começo, e a Roda, que representa rotação ou movimento independente.

Um aspecto de destaque nas culturas tradicionais africanas são os padrões elaborados dos tecidos estampados. A técnica de estamparia pode ter sido introduzida pelo povo akan, que vivia na África ocidental no século XVI e hoje se distribui entre Gana e Costa do Marfim. Esse povo deu origem aos *adinkras*, conjuntos de símbolos aplicados a panos de algodão por meio de carimbos feitos com cascas de cabaça. *Adinkra* significa 'adeus', pois os tecidos estampados com esses padrões costumavam ser usados em ocasiões fúnebres.

Os padrões que repetem formas simbólicas são usados também na pintura de parede das casas. Em algumas sociedades africanas, as casas são construídas com paredes de barro, com formas arredondadas, que podem ser decoradas com pinturas de elementos geométricos. É o caso das comunidades ndebele da África do Sul. Ao contrário de muitos outros grupos étnicos que vivem no território daquele país, os Ndebele conseguiram preservar suas tradições ancestrais, que incluem vestimentas, ornamentos e padrões de pintura caracterizados por um complexo conjunto de formas geométricas, grafismos e cores. A herança artística do grupo é passada de mãe para filha: quando uma jovem atinge a puberdade, retira-se da sociedade para aprender os padrões cerimoniais tradicionais.



Michele Burgess/Alamy/Glow Images

Tecido com estampa *adinkra*. Extraído de Elisa Larkin Nascimento; Luiz Carlos Gá (Org.). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

Os símbolos *adinkra* sintetizam, em linguagem visual, complexos significados filosóficos. Dois deles se alternam na estampa deste tecido: *Dwenini mmen*, baseado no chifre do carneiro, que significa 'o carneiro, ao atacar, não deve fazê-lo com os chifres e sim com o coração', é um símbolo da humildade e da força da mente, do corpo e da alma; *Aya*, baseado na folha da samambaia, que significa 'Eu não tenho medo de você', é um símbolo de resistência, desafio às dificuldades, força física, perseverança, independência e competência.

Representação



Emilie Chaix/Photostop/Agência France-Press

Casa em vila ndebele, em Mpumalanga, África do Sul, 2012.

Os grafismos geométricos são desenhados à mão livre, sem projeto ou medição prévia, respeitando simetria e paralelismo. Embora puramente abstratas à primeira vista, suas composições também se baseiam em um sistema simbólico.



Universal Education/Universal Images Group/Getty Images

Esther Mahlangu, artista ndebele, em Mpumalanga, África do Sul, em 2007.

Membro da comunidade ndebele de Gauteng, na África do Sul, Esther Mahlangu (1935) ficou conhecida no mundo todo ao participar de *Mágicas da Terra*, exposição que ocorreu em Paris, em 1989. A partir de então realizou exposições internacionais, colaborou com *designers* e estilistas e se tornou uma divulgadora da inteligência visual de sua cultura.

1. Significados filosóficos podem ser sintetizados em formas simples por associação, como no símbolo *adinkra* da transformação da vida. Nele, a Estrela da Manhã exprime a esperança de um novo dia, que pode trazer a novidade. Ela foi representada dentro de um círculo em que formas orgânicas **Observe os desenhos e padrões apresentados nesta dupla de páginas e responda:** parecem se deformar sempre para o mesmo lado, evocando uma roda em movimento. Ao associar movimento e esperança, somos levados a pensar em transformação.

1. Como significados filosóficos complexos podem ser sintetizados em formas geométricas simples? Considere o símbolo *adinkra* da transformação da vida para fundamentar sua explicação.
2. Por que razão alguns povos tradicionais se utilizam de linguagens simbólicas como os padrões geométricos? As linguagens simbólicas são formas de comunicação; têm a função da linguagem escrita, mas operam ao mesmo tempo com linguagem visual e verbal.
3. Você conhece algum desenho que pode ser associado a um significado complexo? Resposta pessoal. Exemplos: o símbolo do *yin-yang*, o símbolo de pacifismo usado nos anos 1960, o símbolo de paz e amor feito com os dedos.

Abordagem *arte e memória*

Nossas memórias, as experiências que vivemos no passado e aquelas vividas por nossos ancestrais que foram transmitidas de uma geração para outra podem ser ponto de partida para a produção artística contemporânea.

Alguns artistas, em busca de conciliar o passado e o futuro, se voltam para sua herança afetiva, reunindo objetos, fotografias e documentos que registram as histórias de seus antepassados.

Olhar para o passado de um povo ou grupo social também é uma forma estimulante de trabalhar com a memória – nesse caso, coletiva – e realizar reflexões e criações. Com a facilidade de acesso a acervos de imagens que temos hoje é possível fazer levantamentos, por exemplo, de como determinado grupo social foi representado.

Memória pessoal

Objetos antigos encontrados na própria casa ou na casa de parentes mais velhos podem servir de base para a criação de uma obra. Reunidos e articulados em determinada composição, eles ganham novos sentidos. É possível reproduzir, ampliar e transferir fotografias antigas para variados suportes – para o tecido, por exemplo.

Outra opção para realizar um trabalho visual relacionado à memória pessoal é reunir fotos antigas de família, segundo características estéticas ou afetivas. Uma vez digitalizadas, essas imagens podem ser duplicadas, recortadas, pintadas e sobrepostas, entre outras intervenções, apenas

Paulo Nazareth, "Eu não vou te roubar", *Cadernos de África*, Palmital, Santa Luzia (MG), 2012.

SABER O QUE TEM DE AFRICA EM MINHA CASA [KNOW WHAT THERE IS FROM AFRICA IN MY HOME]- PALMITAL A, setor 7 , SANTA LUZIA / MG - BRASIL-CONHECER AFRICA ANTES DE CHEGAR A EUROPA – SABER O QUE HA' DE MINHA CASA EM EUROPA – SABER O QUE TEM DE AFRICA EM EUROPA [KNOW AFRICA BEFORE TO GO TO EUROPA--- KNOW WHAT THERE IS FROM AFRICA IN MY HOME --KNOW WHAT IS IN EUROPA FROM MY HOME --- KNOW WHAT THERES IS FROM AFRICA IN EUROPA --- KNOW WHAT THERE IS IN AFRICA FROM MY HOME]SABER O QUE TEM DE MINHA CASA EM AFRICA ____ (Savoir ce qu'il AFRIQUE DANS MON CHEZ--- SAVOIR CE ont en europe DE Mon chez – SAVOIR CE ont en europe D' AFRIQUE-- SAVOIR CE ont DE MON CHEZ en AFRIQUE)



Paulo Nazareth/Acervo do artista

com a ajuda de um programa de edição de imagem. O produto final tanto pode ser uma impressão do trabalho em papel fotográfico como a exibição das imagens com o auxílio de um equipamento projetor.

Memória coletiva

Fatos históricos de natureza política, social e cultural podem marcar a produção intelectual de uma geração. Escolher uma época ou determinado fato e procurar documentos, vídeos, fotografias, ilustrações, publicidades e notícias de jornais relacionados a ele é uma forma de se aprofundar em algum assunto de interesse. Organizar um arquivo com esse ma-

terial e selecionar os melhores documentos pode ser a primeira etapa de um processo artístico, pois provavelmente muitas ideias serão disparadas por essa manipulação.

Um artista contemporâneo que trabalha com a memória é o mineiro Paulo Nazareth (1977). Ele desenvolve uma série de projetos por meio dos quais discute nossas origens indígenas e africanas e as identidades raciais e culturais forjadas a partir do processo de colonização. Em um de seus projetos, *Cadernos de África*, ele se propõe a viajar por países do continente africano e também pelo Brasil e por outros países da América do Sul e neles realizar ações performáticas que propiciem o contato com as populações locais. Entre os objetivos desse projeto está evidenciar a inter-relação das culturas.

O projeto, que inclui fotografias, relatos, vídeos e variadas manifestações em diversos lugares, iniciou-se em 2012. Um dos trabalhos realizados foi *Árvore do esquecimento*, de 2013. Na *performance*, registrada em um vídeo de pouco mais de 27 minutos, Paulo Nazareth “desfaz” o ritual de despedida dos africanos que foram escravizados. Em Ouidah, na costa do Benin, antes do embarque para a travessia do Atlântico, os escravizados davam sete voltas em torno de um antigo baobá, a “árvore do esquecimento”. O ritual tinha a finalidade de apagar seus laços afetivos, sua identidade e suas raízes. Paulo Nazareth também dá voltas em torno do baobá, porém de costas, buscando retomar, por meio dessa ação invertida, as memórias perdidas por esse povo, como se assim pudesse desfazer uma história tão cheia de sofrimento.

Leia também o artigo da professora titular da Escola de Belas-Artes da UFMG, Maria do Carmo de Freitas Veneroso, que apresenta e discute criticamente as obras do artista. VENEROSO, M. C. F. *Notas sobre Paulo Nazareth: Abordagem sobre a água*. Artigo – Escola de Belas-Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/20-2/08-notas-sobre-paulo-nazareth-maria-do-carmo-veneroso.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

Fornecemos ainda algumas questões para aprofundar a leitura da *performance*: 1. Que tipo de memória os africanos escravizados supostamente deixariam para trás? As memórias afetivas, seus laços familiares, suas crenças, as festas profanas, os papéis sociais, seus valores – enfim, sua cultura; 2. Você acredita que o ritual do baobá contribuía para que os africanos deixassem suas memórias para trás? Espera-se que os alunos concluam que o ato simbólico ritualístico provavelmente dava algum tipo de conforto espiritual aos africanos escravizados, ainda que não promovesse o esquecimento, tal como o entendemos.



Reprodução: vimeo.com/70976192

L'arbre d'oublier [Árvore do esquecimento], 2013. Vídeo, 27 min 31 s.

Cena da *performance* realizada por Paulo Nazareth em Ouidah, no Benin, África.

Paulo Nazareth no seu registro em vídeo chama a atenção para a importância de resgatar a memória dos afrodescendentes dispersos no processo de diáspora promovido pelo tráfico escravagista. O artista foi convidado a participar da Bienal de Veneza em 2015 e seu trabalho foi apresentado nessa importante exposição internacional, mas Paulo Nazareth não esteve presente, pois se propôs a não pisar na Europa antes de ter visitado todos os países africanos. Sua posição é uma forma de ativismo, que tem repercussão internacional.

Considerando os objetivos do projeto *Cadernos de África*, desenvolvido por Paulo Nazareth, reflita e compartilhe opiniões com os colegas: A memória e o esquecimento estão intimamente ligados a suas ações. Em busca das lembranças, Nazareth refaz o percurso em torno do baobá, chamado a “árvore do esquecimento”. A proposição coloca em discussão a questão da África ancestral, que foi carregada e dispersada pelo chamado Atlântico negro.

- Como memória e esquecimento se relacionam na *performance* de Paulo Nazareth no Benin?
- Como essa obra pode contribuir para uma retomada da memória coletiva dos povos que foram escravizados?

Pesquisa *arte afro-brasileira*

Como vimos, a relação entre a cultura afrodescendente no Brasil e a cultura africana tradicional é tema de produções artísticas, debates na sociedade e estudos de acadêmicos e pensadores, pois muitas reflexões podem ser feitas acerca dessa questão.

Em casa ou na escola, aprofunde seus conhecimentos sobre os conceitos utilizados para abordar a cultura dos povos que sofreram o impacto da colonização portuguesa na África e na América do Sul e pesquise sobre arte afro-brasileira.

1. Qual é o significado dos conceitos de afro-brasileiro, luso-africano e lusofalante?

- Pesquise o significado desses conceitos em publicações impressas, como dicionários e enciclopédias, ou em fontes disponíveis na internet. No *site* do programa de rádio *Lusofalante* há entrevistas com artistas e intelectuais de Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Portugal e Brasil. Escolha um dos doze programas oferecidos em arquivos de áudio. Disponível em: <<http://programa.lusofalante.blogspot.com.br/p/entrevistas.html>>. Acesso em: 21 out. 2015.
- No *site* Geledés há uma série de textos sobre o Atlântico negro e os conceitos relacionados ao tema. Disponível em: <www.geledes.org.br/atlantico-negro/>. Acesso em: 21 out. 2015.

2. O que você conhece sobre a arte afro-brasileira?

- Aspectos fundadores da identidade e da cultura brasileira, como o samba, o carnaval, a capoeira e a feijoadada, estão fortemente ligados às tradições afrodescendentes. Mas o que vem sendo chamado arte afro-brasileira consiste em um leque mais amplo de manifestações produzidas em linguagens variadas, principalmente no decorrer dos séculos XX e XXI. Pesquise na programação do Museu Afro Brasil de São Paulo as exposições que estão em cartaz. Verifique os temas que elas abordam, os artistas que homenageiam e se há reproduções de suas obras.

Disponível em: <www.museuafrobrasil.org.br>. Acesso em: 21 out. 2015.

- Escolha no livro *África em Artes*, de Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua e Renato Araújo da Silva, um trabalho que desperte seu interesse e procure na rede mais informações sobre ele. No *site* do Museu Afro Brasil você encontra esse livro em PDF. Disponível em: <www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/africa_em_arts.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015.



Logotipo do programa de rádio *Lusofalante*.

Na composição de bandeiras, uma representação gráfica da conexão entre os países de língua portuguesa: Portugal, Brasil, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Vista do Museu Afro Brasil, São Paulo (SP).

O Museu Afro Brasil foi concebido pelo artista e curador baiano Emanuel Araújo (1940). Inaugurado em 2004, reúne um grande acervo de obras representativas das culturas africana e afro-brasileira.



G. Evangelista/Opeão Brasil Imagens



Heitor dos Prazeres, *Dança*, 1965. Óleo sobre tela, 50,2 cm x 61,3 cm. Museu de Arte Moderna (MAM), São Paulo.

O samba, que se originou da música e dos ritos afrodescendentes, é um símbolo de brasilidade.

- Existem outros museus no Brasil que têm como objetivo preservar a memória e a cultura afrodescendente. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador, há o Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira (Museu Afro-Brasileiro), cujo *site* você pode consultar. Disponível em: <www.mafro.ceao.ufba.br>. Acesso em: 21 out. 2015.
- No Rio de Janeiro há o Memorial dos Pretos Novos, criado junto ao antigo cemitério onde foram enterrados os africanos que morreram durante a travessia do Atlântico ou logo depois dela. No *site* Museus do Rio você encontra um documentário sobre o memorial. Disponível em: <www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=83:memorial-dos-pretos-novos>. Acesso em: 21 out. 2015.
- Em Porto Alegre há o Museu de Percurso do Negro, que pode ser visitado virtualmente. Disponível em: <<http://museudepercursodonegroempuertoalegre.blogspot.com.br/>>. Acesso: 21 out. 2015.
- Verifique também se há um museu ou memorial afro-brasileiro em sua cidade ou região e, se houver, não deixe de visitá-lo.

3. Como a cultura afro-brasileira impacta a arte contemporânea?

- Muitos artistas contemporâneos refletem e provocam reflexões sobre a cultura afrodescendente e a problemática social relacionada ao preconceito e ao racismo. Reúna-se a um grupo de colegas para desenvolver um estudo sobre um trabalho artístico de um brasileiro que se relacione à cultura afro-brasileira. Entre outras possibilidades, vale música, filme, *performance*, instalação, gestos, imagens ou narrativas (sugestões: músicas de Gilberto Gil, esculturas de Mario Cravo Júnior, pinturas de Rubem Valentim, fotografias de Ayrson Heráclito, *performances* de Ronald Duarte). Cada aluno deverá selecionar e apresentar um trabalho para os colegas, e caberá ao grupo escolher qual deles será objeto de uma análise aprofundada. Fazem parte dessa análise a verificação dos vários aspectos da obra – como formas, temas, técnicas e materiais utilizados – e a discussão de como ela mobiliza questões emocionais, históricas, étnicas, políticas e econômicas. Com base nos elementos analisados, o grupo vai escrever um texto sucinto justificando a escolha feita e apresentar a obra para a classe.

4. Como identificar a relação de um objeto ou uma imagem com as culturas africanas?

- Procure um objeto ou uma imagem que, em sua visão, se relacione com as culturas tradicionais africanas. Pode ser uma fotografia, uma gravura, uma imagem pesquisada na internet ou um objeto encontrado em sua casa ou em lugares frequentados por você. Traga para mostrar aos colegas e explique a eles as razões, óbvias ou sutis, que permitem relacionar o objeto ou a imagem à África. Em um segundo momento, você e seus colegas podem reunir todos os objetos e imagens em uma mesa no meio da sala e conversar sobre cada item. Em que contexto esses objetos foram encontrados? O que eles têm em comum? Que objetos ou imagens têm relações óbvias com as culturas africanas ou de origem africana e quais deles estabelecem relações sutis? Que elementos mostram isso? É possível organizar esses objetos e imagens trazidos em uma forma expositiva interessante?

Pedro Stephan/Aceervo do fotógrafo



Ronald Duarte, *Nimbo Oxalá*. *Performance*, 2004. Fotografia de Pedro Stephan. Rio de Janeiro.

Em *Nimbo Oxalá*, *performance* concebida pelo artista Ronald Duarte (1963), um grupo de pessoas evoca o orixá da criação, Oxalá, por meio de seus atributos de cor (branco) e elemento (ar): usando extintores de CO₂, os participantes produzem uma imensa nuvem artificial branca que os envolve e depois se dissipa no ar.

Ação *monumento à memória*

1. Discussão prévia

Objetivo: discutir a necessidade de manter a memória viva.

- Forme um grupo de cinco a oito integrantes para projetar um memorial.
- Procure definir com os colegas o que é um memorial. Levantar na internet exemplos de memoriais existentes no Brasil e em outros países do mundo pode ajudá-los nessa tarefa.
- Verifique com seu grupo que tipos de data, acontecimento e personagem são reverenciados em um memorial.
- Identifique fatos ou personalidades ligados à história de sua cidade ou região que tenham relevância para ser homenageados com um memorial.
- Finalmente, defina com os colegas o fato ou a personalidade cuja memória deverá ser preservada para as gerações presentes e futuras em forma de monumento.

2. O projeto

Objetivo: identificar elementos significativos para compor o memorial e conceber o monumento.

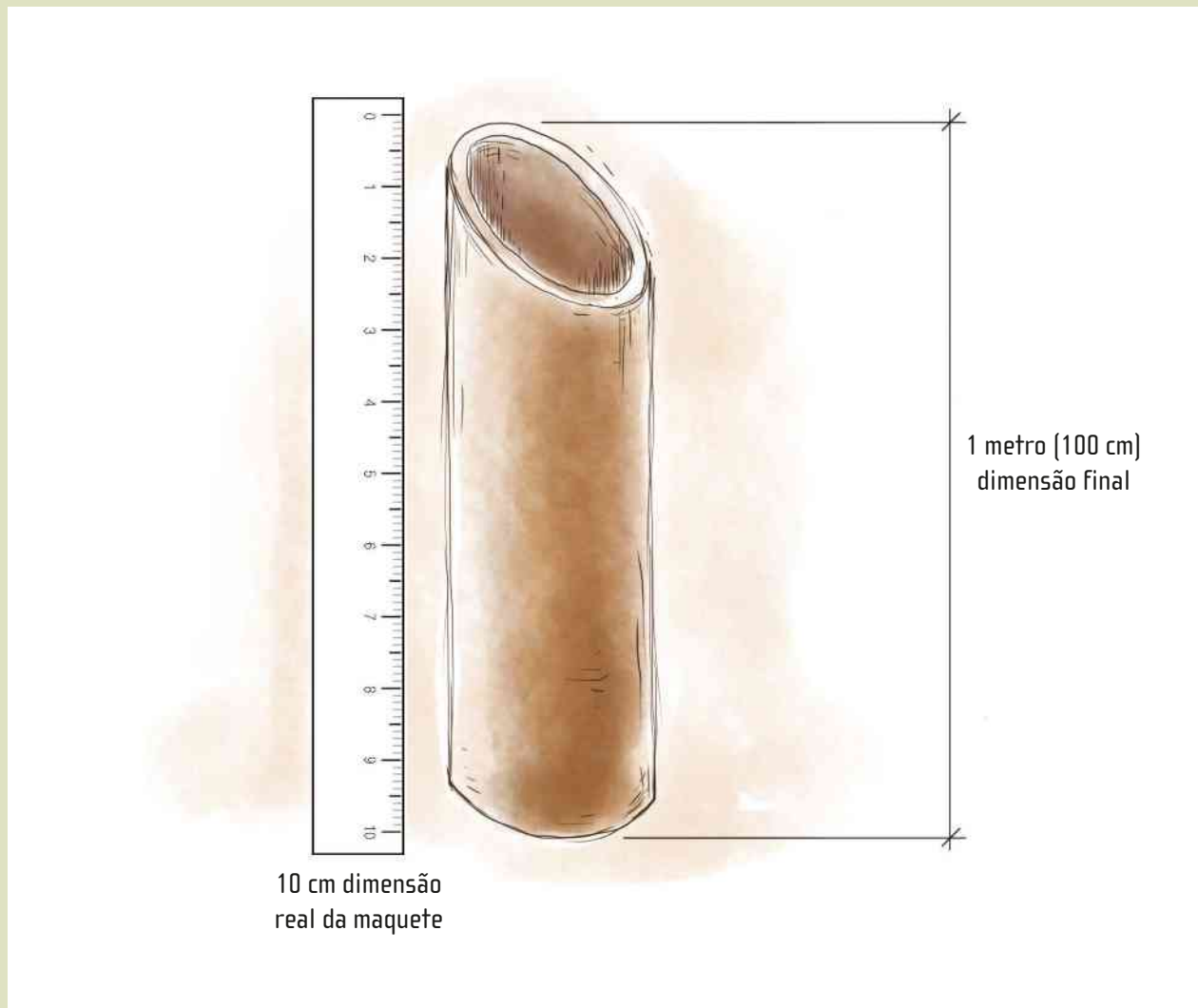
- Faça com os colegas uma lista de palavras, nomes, imagens e objetos que poderiam ser reunidos no memorial.
- Na primeira etapa do projeto, o grupo vai conceber como poderia ser o memorial, onde seria instalado e qual a escala de intervenção. Uma opção interessante seria uma escultura – um objeto emblemático da memória a preservar – ou ainda uma pedra – um suporte para inscrição de textos, nomes, palavras.
- Nesse momento de criação, imagine a forma e os materiais que seriam usados na construção, avaliando sempre se têm relação com a homenagem que o grupo quer fazer.
- Anote todas as ideias e faça vários esboços rápidos de como imagina esse monumento.

3. A maquete

Objetivo: construir, em escala reduzida, o monumento concebido.

- Com os colegas, defina nos esboços as dimensões reais que teria o monumento. Considere que os ambientes que habitamos têm, em geral, 3 metros de altura.
- Usando papelão reaproveitado de caixas que seriam descartadas, o grupo vai construir uma maquete da escultura.

- A maquete deve ser feita na escala 1 : 10, isto é, dez vezes menor do que foi imaginada, porém guardando a proporção. Por exemplo, se o monumento tiver 1 metro (100 centímetros), a maquete terá 10 centímetros.



- Use cola branca, fita adesiva ou encaixes para emendar as partes da maquete.
- Finalize a maquete pintando ou colando elementos previstos para compor o monumento.
- A maquete de papelão poderá ser forrada com papéis, tecidos ou materiais que simulem uma textura.

4. Avaliação coletiva

- Após a apresentação das maquetes, converse com os colegas e o professor a respeito da ação. Reflita com eles sobre que tipo de memória cada monumento celebra; que elementos no monumento contribuem para isso; em que lugar cada um deles seria instalado; como ficaram as maquetes do ponto de vista da execução; quais são os maiores e os menores memoriais; qual deles teria maior força emocional.

Contexto e criação

A dança da África no Brasil

A dança tem grande importância nas culturas africanas, figurando como elemento essencial da história simbólica dos povos que habitam o continente. Como há muitas distinções culturais entre esses povos, as danças também variam, e, por essa razão, não é possível falar de uma dança africana única. Cada região, etnia ou grupo pode ser identificado por um gestual característico e uma rítmica própria, elementos que, entrelaçados, configuram danças específicas. No entanto, alguns aspectos em comum podem ser apontados, como a improvisação de movimentos e o uso de instrumentos de percussão.

O profano e o sagrado estão intimamente ligados nas danças do continente africano. As danças ditas “profanas” são parte fundamental da vida social e em geral estão integradas às atividades cotidianas. Expressando as relações entre os seres humanos e a natureza ou representando situações pessoais e coletivas, elas funcionam como elemento facilitador das interações sociais. Por meio delas é possível trabalhar e resolver questões de convívio, de comunicação, de solidão e de indiferença em relação ao outro. As danças também estão presentes nos acontecimentos importantes da vida do grupo, como nascimentos, casamentos, cerimônias fúnebres e celebrações festivas.

Já as danças ditas “sagradas”, danças rituais, requerem iniciação. Elas partilham muitos elementos e símbolos com as danças profanas, mas sua função é harmonizar corpo e espírito para propiciar a comunicação entre aquele que dança e as divindades, podendo tomar a forma de um transe. Essas danças acontecem em momentos e locais reservados para as cerimônias.

Na época da colonização do Brasil, o tráfico de escravos transportou para as terras americanas populações de diversas regiões da África. Com os africanos escravizados, chegaram à

América portuguesa tradições, crenças e histórias que aqui se misturaram a outras tradições, crenças e histórias, constituindo uma cultura híbrida, que se manifesta com grande expressividade nos campos da música e da dança.

Entre os povos da diáspora africana destinados à América portuguesa estão os Banto, os Iorubá, os Fon e os Jeje. Impossibilitados de carregar pertences e objetos na viagem, os africanos trouxeram sobretudo no corpo a identidade de seu grupo étnico, o que fez com que a estética de cada povo se manifestasse com mais força nas artes em que o corpo é protagonista, como a dança.

Em cada região em que os africanos se instalaram, suas tradições e experiências corporais foram se misturando às das populações locais, o que resultou em incontáveis combinações e, conseqüentemente, em uma grande variedade de manifestações dançadas. Essas danças expressam histórias e vivências, tanto na África como no Brasil, dos povos escravizados. Assim, em todas as regiões do país há muitas danças em que a influência africana está presente – são as danças afro-brasileiras.

Essas manifestações incluem, entre outras, a capoeira, o coco, o maracatu, o tambor de crioula, o samba, o batuque, o cacuriá e o jongo. Cada qual tem suas características, mas muitos elementos em comum são observados, como a percussão dos pés descalços no chão, os giros e as batidas de pés e mãos que acompanham o som do tambor ou de outros instrumentos percussivos. Movimentos acentuados de quadril, ondulações do tronco e elementos de jogo e brincadeira também são característicos dessas danças. É a corporeidade, originada da experiência dos africanos e de seus descendentes, e a forte relação com a música que aproximam as várias manifestações afro-brasileiras.

Representação

2. Os alunos podem observar no vídeo que o jongo é dançado muitas vezes em dupla, um homem e uma mulher, que podem aparecer dentro de uma roda. Outras vezes, as mulheres, enfileiradas, dançam na mesma cadência e, em certo momento, dançam em formação de roda. Há ainda situações em que uma mulher gira no centro de uma roda. A música tem o pulso bem marcado por instrumentos de percussão e é acompanhada por canto coletivo. Ela foi colocada posteriormente no vídeo.

Para conhecer um pouco sobre o jongo, assista a um vídeo com trechos extraídos do filme *Sou de jongo – Imagens do 9º e do 10º Encontro de Jongueiros*, realizado por Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em: <www.pontaojongo.uff.br/danca>. Acesso em: 2 jun. 2016.

A roda de jongo é animada pelos “pontos”, canções com letras que guardam algum vínculo com suas origens, mas que foram ganhando no-

vos sentidos no decorrer do tempo. Por meio da dança, do toque dos tambores e dos pontos, as memórias da África se mantiveram vivas no corpo e na voz dos jongueiros. Atualmente, os pontos podem ter diferentes temas. Além de estar presente em várias comunidades quilombolas, o jongo influenciou a formação do samba no Rio de Janeiro. Foi considerado Patrimônio Imaterial Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 2005.



Grupo cultural Jongo da Serrinha, um dos mais tradicionais do Brasil, em Madureira, Rio de Janeiro, 2015.

No vídeo *Jongo*, disponível na plataforma Temas de Dança, participantes do grupo do Jongo da Serrinha falam sobre Vovó Maria Joana (1902-1986) e Mestre Darcy Monteiro (1932-2001), que preservaram essa tradição em um bairro da periferia do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.flaviameireles.com.br/temasdedanca/>. Acesso em: 2 jun. 2016.

Com base nas imagens do filme *Sou de jongo* e nas informações que recebeu sobre essa dança, responda:

1. Como você descreveria a manifestação registrada no vídeo? [Resposta pessoal.](#)
2. Como a dança se organiza em relação ao espaço, à música e à participação do grupo?
3. Há danças afro-brasileiras na região em que você vive? Quais? Você já participou de alguma delas? [Resposta pessoal.](#)

❖ O tambor de crioula

Dança de roda, festejo e ritual em louvor a São Benedito, o tambor de crioula é um dos mais importantes legados da cultura africana no estado do Maranhão. Em geral organizada ao ar livre, a roda começa a ser formada pelos coureiros (que são os tocadores) e seus tambores; em seguida, associam-se a eles os cantadores; por fim, entram as dançantes ou crioulas que preenchem o centro da roda com sua dança sensual e ritmada. Em 2007, essa manifestação foi reconhecida como Patrimônio Imaterial Brasileiro pelo Iphan.

São três os tambores que, dispostos em linha, dão o ritmo da dança. Da direita para a esquerda, alinham-se o tambor grande, o meião e o crivador, este último apoiado diretamente no chão e amarrado por uma corda à cintura de quem o toca. A afinação dos tambores é um processo sofisticado, que se realiza ao redor de uma fogueira.

No centro da roda, cada dançante realiza giros e deslocamentos circulares, fazendo a saia rodar, o que acentua a sensação de espiral da coreografia. Nas margens da roda, outras mulheres acompanham a dança que acontece no centro, executando passos pequenos enquanto aguardam sua vez de evoluir. Quando a dançante decide sair do centro da roda, ela convida uma das mulheres para ocupar seu lugar tocando com sua barriga a barriga da escolhida. Esse toque, a punga, também conhecido como umbigada, é comum a outras danças afro-brasileiras, como o jongo e o samba. A punga é o momento mais importante da dança, encontro entre gesto e música, quando o corpo que toca e o corpo que dança se unem em grande sintonia.



Dellim Martins/Pulsar Imagens

Preparação dos tambores junto à fogueira. Grupo Folclórico Tambor de Crioula de Leonardo, de São Luís, Maranhão, 2007.

A afinação dos tambores é feita pelos próprios coureiros e serve como etapa de aquecimento para a dança.



Douglas Cunha JRI/Futura Press

Grupo Tambor de Crioula de Constantino dançando durante apresentação na praça Faustina em São Luís, Maranhão, em foto de 2012.

Representação

O tambor de crioula, manifestação que reúne dança de roda feminina, canto e percussão de tambores, tem atraído a atenção de muitos cineastas que a vêm documentando nas últimas décadas. Para conhecer mais sobre essa manifestação, escolha um dos documentários a seguir:

- *Tambor de crioula*. Documentário dirigido por Murilo Santos (13 min), 1979, é um registro histórico dessa tradição maranhense. Disponível em: <<https://youtu.be/g5fAq-cjITE>>. Acesso em: 13 dez. 2015.
- *Tambor de crioula do Maranhão*. Patrimônio Cultural do Brasil. Documentário de Kit Figueiredo e Gabriel Oliveira, de 2007, exibido pela TV NBR. Portal Brasil. Disponível em: <www.brasil.gov.br/cultura/2014/11/miscigenacao-cultural-influencia-musica-e-danca-no-maranhao>. Acesso em: 13 dez. 2015.



Cenas do filme *Tambor de crioula do Maranhão*, de Kit Figueiredo e Gabriel Oliveira. Brasil, 2007 (17 min).

Com base na observação das imagens sobre o tambor de crioula a que teve acesso e nas informações recebidas, responda:

1. Em sua opinião, por que, no tambor de crioula, a dança é feita no centro de uma roda? Respostas pessoais. Se possível, promova a conversa com os alunos sentados em roda e descalços.
2. Você participa ou já participou de atividades em roda?
3. Que sensações dançar em roda pode provocar em quem dança e em quem assiste?
4. Por que os participantes do tambor de crioula dançam e tocam com os pés descalços?
5. Você tem o hábito de andar descalço? Já dançou, brincou ou jogou sem calçados? Em sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens de estar com os pés em contato direto com o chão?
6. Sua percepção do chão e de seu apoio varia conforme você está calçado ou descalço?
Se os estudantes não puderem responder à última pergunta, peça que façam a experiência de caminhar descalços em diferentes pisos e, em seguida, retome a conversa.

Abordagem *danças* *afro-brasileiras*

As danças afro-brasileiras são manifestações inspiradas nas tradições que os africanos trouxeram para o continente americano e que aqui foram reelaboradas. Para conhecê-las, é importante examinar esses vínculos.

Muitas danças de matrizes africanas são baseadas na repetição de gestos definidos de acordo com as diferentes tradições, intercalados de momentos de improvisação. Os dançarinos têm liberdade para criar e propor movimentos, contanto que respeitem certos temas e regras.

As danças são vividas intensamente, pois cada uma delas reflete um estado de espírito particular. Estruturadas sobre passos precisos, classificados e codificados, elas requerem um aprendizado cuidadoso. Cada dança apoia-se em um passo específico de base, que serve de alicerce para o dançarino improvisar e criar novas combinações e figuras.

As danças tradicionais adotam a mais antiga figura dessas manifestações em grupo: a roda, símbolo da vida espiritual e temporal. A forma circular como organização,

tanto para os que dançam e tocam como para os que participam assistindo, estimula a abstração das identidades individuais em favor da identidade do grupo, além de transmitir energia e fortalecer a sintonia e a cooperação entre os participantes.

Nascidas da ligação íntima entre som e gesto, essas danças são indissociáveis do ritmo e dos instrumentos de percussão, entre os quais o tambor é o mais comum. Na cultura de muitos povos africanos, os tambores são considerados sagrados, e sua vibração produz a energia que move o corpo do dançarino. Os diferentes toques do tambor definem o ritmo e a dança a ser realizada. Na dança dos orixás, por exemplo, cada toque do tambor corresponde a uma divindade. Músicos e dançarinos vibram no mesmo ritmo e comungam da mesma fonte de inspiração e criação. A vibração do corpo é sentida também pelo contato dos pés

descalços com o chão, já que a energia que vem da terra se transfere por todo o corpo por meio dos pés, que simbolizam a raiz, a força e a firmeza. Esse contato representa também a ancestralidade, valor fundamental da descendência africana.

O desenvolvimento do que conhecemos hoje no Brasil como “dança afro-brasileira” está relacionado à vinda da dançarina estadunidense Katherine Dunham (1909-2006) ao país, em 1949. Mercedes Baptista (1921-2014), então a primeira mulher negra a fazer parte do corpo de baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, entrou em conta-

Luis Saia/Arquivo do fotógrafo



Roda, Patos, Paraíba, 1938.
Fotografia de Luis Saia.

Muitas atividades de crianças, jovens e adultos acontecem em roda. Brincar, conversar e se relacionar em roda contribui para o aprendizado da convivência em grupo. Nesta fotografia, que faz parte da documentação da Missão de Pesquisas Folclóricas, vemos crianças brincando de roda.

Arquivo/Agência O Globo



Mercedes Baptista em 1960.

to com a técnica trazida por Dunhan, baseada nas danças negras do Haiti, e passou a desenvolver sua própria pesquisa. Em 1951, fundou o Ballet Folclórico Mercedes Baptista, um grupo formado por bailarinos negros que pesquisavam e divulgavam a cultura negra e afro-brasileira.

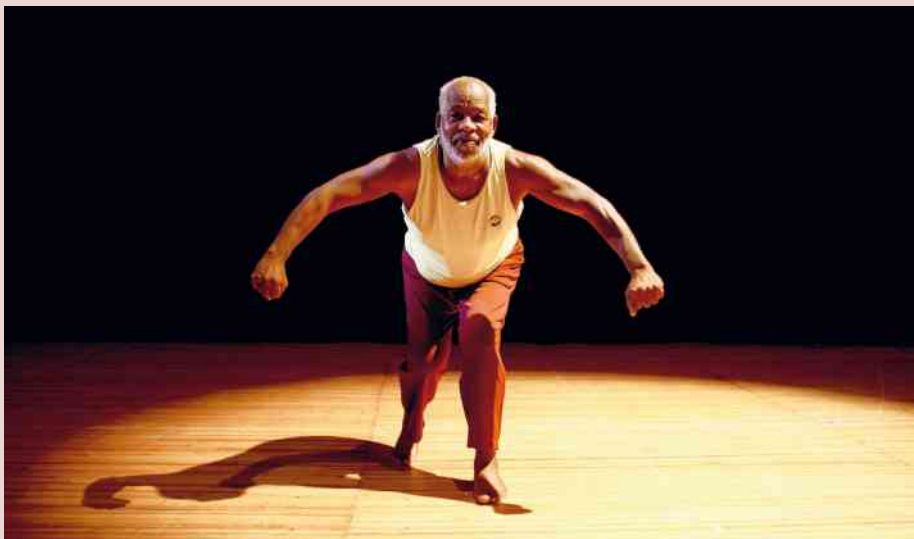
A técnica de Mercedes Baptista era inspirada nos rituais religiosos de matriz africana e nos movimentos e gestuais dos orixás, divindades do candomblé, religião afro-brasileira. A técnica foi aprimorada por seus alunos, que mesclaram elementos de origem africana com elementos das danças clássica e moderna, criando uma linguagem não só ritualística, mas, sobretudo, cênica. Com isso, os movimentos nascidos da dança de orixás ganharam os palcos.

As danças afro-brasileiras estruturam-se na mistura de estilos e em elementos africanos de variadas origens reelaborados no Brasil e transmitidos de forma oral, não escrita, dando margem a releituras e adaptações. Assim, sua história segue em contínua transformação. Nos anos 1960, em Salvador, Bahia, grupos folclóricos se organizaram em torno da pesquisa das manifestações mais expressivas da cultura de origem africana naquele estado: o candomblé, a puxada de rede, o maculelê, a capoeira e o samba de roda. O dançarino e coreógrafo estadunidense Clyde Morgan (1940) tornou-se uma presença fundamental na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde se produziam trocas culturais entre danças africanas, dança moderna, capoeira e candomblé. Também Raimundo Bispo dos Santos (1943), conhecido como mestre King, trouxe novas contribuições para as danças afro-brasileiras, que continuam se desenvolvendo como arte viva, disseminadas por vários mestres, por todo o país.



Artur Ikishima/ Coleção particular

Clyde Morgan, mestre da dança afro que viveu no Brasil entre 1971 e 1980, no Parque da Cidade, Salvador, Bahia, s.d.



Fernando Vivas/Ag. A Tarde e Futura Press

Mestre King no Teatro Castro Alves rememorando sua estreia de 1972. Salvador, Bahia, em 2014.

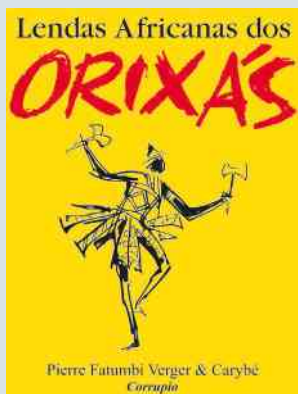
Em danças como o jongo, o tambor de crioula e o samba de roda, o aprendizado se dá sobretudo por transmissão direta, informal e não sistematizada, em uma relação de convívio entre diferentes gerações em torno da dança. Já nas danças afro-brasileiras que foram sistematizadas em técnicas específicas, como a de Mercedes Baptista, por exemplo, o aprendizado acontece em estúdios de dança, onde os alunos aprendem passos, sequências e regras de improvisação e composição.

Refleta sobre as danças afro-brasileiras apresentadas nestas páginas e, a partir de uma conversa com os colegas e o professor, busque responder:

- Quais são as diferenças entre as formas de transmissão das danças afro-brasileiras que se desenvolvem nas ruas e nos terreiros daquelas que se estruturaram como técnicas com objetivos cênicos?

Pesquisa *danças e histórias*

A dança dos orixás é parte importante das danças afro-brasileiras. Na transposição do candomblé, contexto sagrado, para a sala de aula ou o palco, espaços profanos, os dançarinos experimentam as características das diversas divindades da mitologia dos povos iorubás, que no Brasil também são chamados de nagôs. Cada orixá rege e é regido por um elemento da natureza e se identifica por um conjunto de características plásticas, rítmicas, posturais e gestuais.



Reprodução/Editora Corrupio

Capa do livro *Lendas africanas dos orixás*, de Pierre Fatumbi Verger e Carybé. Editora Corrupio, 1985.

1. De que modo os elementos simbólicos da mitologia iorubá/nagô aparecem na dança?

- Pesquise as características e a posição dos diferentes orixás na mitologia iorubá/nagô. Busque informações em *sites* da internet ou em fontes impressas, como enciclopédias. O livro *Lendas africanas dos orixás*, do fotógrafo e pesquisador Pierre Fatumbi Verger, ilustrado pelo artista argentino, radicado no Brasil, Hector Julio Páride Bernabó (1911-1997), mais conhecido como Carybé, é uma boa fonte. Lançado em 1997, pela editora Corrupio, o livro reúne 24 lendas recolhidas pelo autor nos dezessete anos de pesquisas realizadas entre os lorubá da Nigéria e do Benin.
- Faça um levantamento dos instrumentos utilizados nas danças dos orixás e dos ritmos que caracterizam cada divindade. No acervo do grupo A Barca, há uma série de vídeos que documentam as tradições musicais e os ritos afro-brasileiros – entre eles, um documentário feito em 1938 sobre um rito de tambor de mina, com a música “Mina terê terê”, e os sete curtas da coleção Turista aprendiz, um conjunto de registros realizados pelo grupo entre 2004 e 2005, em quarenta comunidades tradicionais no Brasil. Disponível em: <www.acervobarca.com.br>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- Faça também uma lista de gestos que, em sua opinião, poderiam estar relacionados a cada um dos orixás. Um livro que poderá ajudá-lo é *Danças de matriz africana: Antropologia do movimento*, de Jorge Sabino e Raul Lody, publicado em 2011, pela editora Pallas, do Rio de Janeiro.

Leonardo Aversa/Agência O Globo



2. Como as danças afro-brasileiras saíram do terreiro para a cena artística?

- Assista ao documentário *Balé de pé no chão: A dança afro de Mercedes Baptista*, de 2005 (50 min), dirigido por Lilian Solá Santiago e Marianna Monteiro, sobre a trajetória da dança afro-brasileira. Nele figuram a pioneira Mercedes Baptista e outros expoentes da arte e do movimento negro no Rio de Janeiro na segunda metade do século XX. Disponível em: <www.emdialogo.uff.br/content/bale-de-pe-no-chao-danca-afro-de-mercedes-baptista>. Acesso em: 14 jan. 2016.

Mercedes Baptista na época da gravação do documentário, lançado em 2005.

Bailarina clássica de formação erudita, Mercedes Baptista foi uma figura de grande importância na transposição da dança afro do terreiro para o palco.

- Para conhecer melhor a trajetória da dança afro-brasileira, consulte: MELGAÇO, Paulo Jr. *Mercedes Baptista*. A criação da identidade negra na dança. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2007. Disponível em: <<http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/167>>. Acesso em: 14 jan. 2016. E também MONTEIRO, F. M. Marianna. *Dança afro: Uma dança moderna brasileira*. Disponível em: <www.cachuera.org.br/cachuerav02/images/stories/arquivos_pdf/artigomarianna.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- Com base no que leu e no documentário *Balé de pé no chão: A dança afro de Mercedes Baptista*, reflita acerca dos preconceitos enfrentados por Mercedes Baptista e outros artistas negros. Converse com os colegas para identificar posturas racistas que persistem na sociedade nos dias atuais. Em relação a essa questão, discuta com eles o que mudou e o que permanece desde que Mercedes Baptista começou a criar suas coreografias.

3. Como a dança afro-brasileira dialoga com criações de grupos contemporâneos?



José Luiz Pederneiras/Grupo Corpo

Grupo Corpo dançando *Benguelê*, em 1998.

Neste espetáculo, o coreógrafo Rodrigo Pederneiras (1955) e sua equipe exploram os ritmos afro-brasileiros na música e na movimentação.

- Em 1998, o Grupo Corpo, importante companhia brasileira de dança, sediada em Minas Gerais, estreou o espetáculo *Benguelê*, com música original composta por João Bosco. Assista a um trecho do espetáculo. Disponível em: <www.grupocorpo.com.br/obras/benguele#videos>. Acesso em: 14 jan. 2016. Depois, busque identificar características da cultura afro-brasileira na coreografia e na música.
- Comece sua reflexão com as seguintes questões: Que instrumentos musicais você identifica na trilha de João Bosco para o espetáculo *Benguelê*? Como os dançarinos estão vestidos? Como os dançarinos se movimentam? Quais são as principais características de seus movimentos de tronco, pés, quadris e braços?

Os bailarinos apresentam-se de torso nu – na primeira parte do espetáculo vestem calças pretas e na segunda, calças de algodão branco, remetendo ao traje dos escravos no Brasil colonial. Os instrumentos identificáveis são violão, pandeiro e agogô. Há muitas ondulações de quadris e tronco, que começa curvado à frente, para depois voltar à vertical. Os pés percute o chão ritmicamente e os movimentos dos braços são amplos, abrindo e fechando.

4. Como você imagina que as danças populares sejam transmitidas e preservadas?

- No *site* do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu você pode pesquisar e se aprofundar nas discussões sobre patrimônio material e imaterial. Disponível em: <www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/pelos_caminhos_do_jongo.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- No *site* da Unesco há um texto sobre Patrimônio Cultural Imaterial. Disponível em: <www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/intangible-heritage/>. Acesso em: 14 jan. 2016.

As danças populares são transmitidas sobretudo oralmente, de geração a geração. Por meio do Decreto n. 3.551, de 4 de agosto de 2000, as manifestações musicais, artísticas e religiosas ganharam o estatuto de bens do Patrimônio Imaterial. Afirma-se assim que, tanto quanto os monumentos, prédios e igrejas, considerados bens do Patrimônio Material, a dança e a música são referências importantes da identidade do país.

Ação dança de inspiração africana

Fotos: Reprodução/ Coleção particular



Carybé, *A água, A terra, O fogo e O ar*, s.d. Aquarelas. Coleção particular.

Nas religiões afro-brasileiras há uma relação entre os orixás e os quatro elementos básicos da natureza – água, terra, fogo e ar. A água é associada às divindades femininas como Iemanjá, senhora do mar, e Oxum, deusa dos rios; a terra, associada às divindades protetoras como Oxossi, deus da caça, e Ossaim, senhor das ervas e das folhas; o fogo, associado aos orixás do dinamismo como Exu, o deus mensageiro; e o ar, associado aos orixás da criação, como Oxalá. As quatro aquarelas de Carybé, artista que viveu em Salvador realizando um trabalho de registro minucioso dos ritos e valores da cultura afrodescendente, representam estes elementos no universo iorubá. Os elementos da natureza também podem ser associados a regiões distintas do corpo. O fogo ativa sensações de calor, vibração, força e está ligado à região pélvica, aos quadris e ao ventre; ele também transforma e traz perigo. À terra estão vinculadas as ideias de fertilidade, sustentação, enraizamento, estabilidade e ancestralidade; o tronco e a base do corpo ligam-se à terra por meio do contato dos pés com o chão. A água representa a vida, a fluidez, a evolução e o movimento; o estômago e a barriga estão associados a esse elemento. Ao ar estão relacionados as tempestades, os ventos, as mudanças e o sopro vital; a região torácica, os pulmões e o coração associam-se a ele.

Na dança dos orixás, como em outras danças de matriz africana, há espaço para a exploração de movimentos improvisados, tomando-se como base as características de cada divindade. Ainda que a dança requeira um aprendizado próprio e rigoroso, vamos experimentar no corpo alguns de seus elementos. Para isso você não precisa ser especialista. Realizar a dança de um orixá é se apoiar em elementos da natureza e experimentar

um ritmo próprio, a atitude e o conjunto de movimentos relacionados a esses elementos, e, em consequência, despertar emoções específicas.

Ao conceber uma improvisação inspirada na dança de um orixá, como proposto a seguir, o mais importante é considerar o elemento da natureza ao qual a divindade está ligada. Observe as características associadas a cada elemento na legenda relacionada às imagens.

1. Levantamento

- Forme um grupo com mais três colegas. O grupo vai escolher um orixá para representar por meio de uma dança improvisada. A improvisação terá como referência as características desse orixá e do elemento da natureza a ele associado.
- Para começar, faça um levantamento sobre o orixá escolhido pelo grupo. Identifique a que elemento da natureza e a que região do corpo ele está associado. Informe-se também sobre a cor, o adereço, o ritmo e a dança que caracterizam esse orixá. Não revele aos integrantes de outras equipes qual foi o orixá escolhido por seu grupo, pois eles deverão adivinhar qual é esse orixá depois da apresentação da dança.
- Se possível, pesquise também qual é o toque associado ao orixá escolhido por você e tente uma versão gravada do ritmo, se este não puder ser tocado ao vivo. Outra opção é escolher, para acompanhar os movimentos, uma canção que evoque tradições afro-brasileiras. Uma sugestão são as canções de Baden Powell e Vinicius de Moraes gravadas em 1966, no álbum *Os afro-sambas* (Universal Music). Entre outras músicas, conheça “Canto de Ossanha”, “Canto de Xangô” e “Canto de Iemanjá”. Disponíveis em: <www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/discos/os-afrosambas>. Acesso em: 18 jan. 2016.

2. Improvisação

- Conceba movimentos de dança que explorem a região do corpo associada ao elemento da natureza a que se liga o orixá escolhido. Busque se inspirar nas características desse elemento e em tudo o que pesquisou sobre o orixá. Com seus colegas de grupo, experimente uma improvisação a quatro.
- Apresente a coreografia para a turma, que deverá estar organizada em círculo. Entre no centro da roda com os colegas de grupo ao som da percussão ou da canção escolhida e explore por aproximadamente três minutos os movimentos que concebeu. Ao terminar, fique em silêncio por alguns momentos e concentre-se nas sensações que o som e a dança provocaram em você.

3. Avaliação coletiva

- Verifique se os colegas da turma conseguem adivinhar que orixá e que elemento da natureza inspiraram sua dança. Peça que a descrevam – podem reproduzi-la também – e que exponham as impressões e imagens suscitadas por ela.
- Para finalizar, seu grupo poderá expor as razões que o levaram a escolher o elemento e seu respectivo orixá, assim como justificar a correspondência deles com os movimentos executados. Seria interessante também compartilhar histórias e curiosidades descobertas durante a pesquisa.
- Cada grupo da turma passará pelo mesmo processo. É possível que dois ou mais grupos escolham o mesmo orixá.

A negritude

Representada pelo colonizador

No Brasil colonial, as formas de expressão artística dos africanos e seus descendentes consistiam principalmente em ritos religiosos e lúdicos, em que música e dança, ritmo e movimento animavam uma criativa vida comunitária. No entanto, nos registros e representações feitos por artistas europeus, como Rugendas, Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Thomas Ender (1793-1875), entre muitos outros, essas manifestações foram filtradas por um olhar preconceituoso, muitas vezes interessado na classificação étnica ou nos aspectos “exóticos” da vida nos trópicos.

Reprodução/Arquivo da editora



Johann Baptist von Spix e Carl von Martius, *Batuque em São Paulo*, 1823-1831. Litografia, 17 cm x 22,4 cm. Coleção particular.

Os corpos seminus e os gestos espontâneos chamaram a atenção de Johann Baptist Ritter von Spix (1781-1826) e Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868), integrantes alemães da missão artística e científica que acompanhou a princesa Leopoldina quando veio ao Brasil para se casar com dom Pedro I. Os europeus consideraram obscena essa dança, que se prolongava por horas a fio. Surpreenderam-se ao constatar que, apesar de proibida pela Igreja, a prática tinha muitos adeptos no Brasil.

No modernismo

Com o movimento modernista, a partir da década de 1920, o componente africano e a miscigenação passaram a ser entendidos como algo positivo. Os artistas modernos reconheceram a cultura popular e a cultura afrodescendente como formadoras da nação brasileira. Assim, alguns artistas, como Di Cavalcanti (1897-1976), Candido Portinari (1903-1962) e Tarsila do Amaral (1886-1973), representaram homens e mulheres negros de forma elogiosa e monumental, ressaltando qualidades como força física, beleza e sensualidade.



Tarsila do Amaral, *A negra*, 1923. Óleo sobre tela, 100 cm x 81,3 cm. Acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP).

A negra é uma homenagem à mãe, à ancestralidade. Caracterizada pela representação exagerada das formas femininas, a pintura tornou-se um símbolo modernista.

Reprodução/Museu de Arte Contemporânea, São Paulo, SP/Tarsila do Amaral Empreendimentos

Um olhar antropológico

Pierre Verger (1902-1996), fotógrafo francês, veio para o Brasil em 1946 e passou a viver em Salvador, Bahia. Seduzido pela riqueza da cultura afro-brasileira, Verger tornou-se um pesquisador do assunto, documentando os rituais feitos para os orixás em países da África, em Cuba e no Brasil. Os resultados de suas investigações, que revelam diferenças e semelhanças entre as práticas religiosas desses lugares, foram publicados em artigos e livros que tratam de forma pioneira do trânsito da cultura negra no Atlântico.

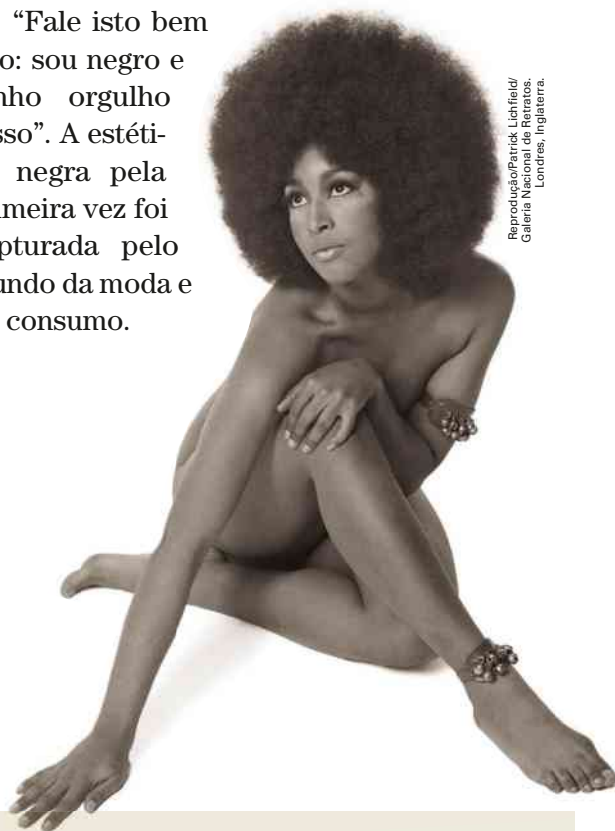


Parte do ritual do orixá Obatalá (Oxalá), fotografia de Pierre Verger, 1949-1953.

Os primeiros contatos de Pierre Verger com o universo religioso e profano da cultura afrodescendente ocorreram na Bahia. No livro *Deuses da África*, Pierre Verger documentou, no início da década de 1950, por meio de suas fotografias, vários aspectos das manifestações religiosas em comunidades nos países de tradição iorubá, como a Nigéria, mostrando pessoas, danças dos orixás, procissões e rituais diversos.

Negro é lindo

Na década de 1960, nos Estados Unidos, ainda não existiam direitos civis para os negros nos estados do sul, como o Alabama. Um incidente envolvendo uma jovem estudante negra mobilizou a população em protestos que se alastraram por diversas cidades do país, pressionando pelo fim da segregação racial. Com o movimento pelos direitos civis, a confiança tomou conta dos negros, que passaram a dizer em alta voz: “Black is beautiful”. O cantor James Brown (1933-2006), um dos criadores do *funk* (ritmo que gravou em um disco de 1968), disse: “Fale isto bem alto: sou negro e tenho orgulho disso”. A estética negra pela primeira vez foi capturada pelo mundo da moda e do consumo.



Patrick Lichfield, fotografia para a revista estadunidense *Vogue*, 1969.

O orgulho negro influenciou toda a estética da década de 1960. Um fotógrafo de moda inglês captou esse espírito na imagem da atriz e modelo Marsha Hunt, com cabelos em estilo *black power*, publicada em uma revista de grande tiragem.

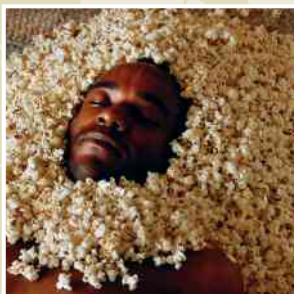
África ancestral e Brasil contemporâneo

Das várias rotas que cruzaram o Atlântico, entre 1520 e 1870, África e Brasil remontam três séculos de intercâmbio cultural. Conheça algumas dessas rotas, povos, culturas e manifestações artísticas abordados neste capítulo, dos dois lados do oceano.

MACAÚBAS

Ayrson Heráclito, *Bori Omolú*, 2010. Fotografia, 100 cm x 100 cm.

Ayrson Heráclito manipula e organiza materiais orgânicos dentro do universo significativo do Candomblé. Inspirado no rito de ofertar alimento à cabeça, no Candomblé, *bori*, na língua iorubá, é a junção dos elementos *bó*, 'oferenda', e *ori*, 'cabeça'. No candomblé, a pipoca está ligada a Obaluaê, o orixá da doença e da cura.



Ayrson Heráclito/Acervo do fotógrafo

SÃO PAULO

Frente 3 de fevereiro, *Zumbi somos nós*, São Paulo, estádio do Pacaembu, 20 de novembro de 2005.

O coletivo se aproveitava de eventos públicos como jogos de futebol para chamar a atenção para a invisibilidade dos negros no país.



Arquivo/Frente 3 de fevereiro

RIO DE JANEIRO

Vista do cais do Valongo (cais da Imperatriz), construído em 1811 e utilizado como local de desembarque de escravos até o ano de 1831, no Rio de Janeiro, em foto de 2016.

Foi Heitor dos Prazeres (1898-1966) que chamou a região portuária do Rio de Janeiro de Pequena África. O bairro foi tradicionalmente habitado por escravos alforriados, foi o território em que houve a gênese do samba, e que foi descrito pelo escritor João do Rio (1881-1921) em seus romances.

SÃO LUÍS

Tambor de crioula, selo comemorativo, 2008.

O tambor de crioula, manifestação da dança presente em muitos municípios do estado do Maranhão, foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro em 2007.

SALVADOR

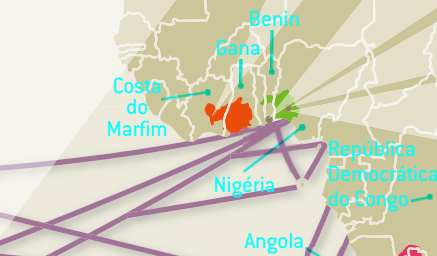
Mestre King na abertura de sua exposição, no Teatro Castro Alves, Salvador, Bahia, em 2013.

Raimundo Bispo dos Santos, o mestre King, foi coreógrafo do grupo Gênesis, formado em 1976. Ele incorporou elementos do candomblé em suas coreografias e no método de ensino para dança afro-brasileira.



Gustavo Mões/Acervo do fotógrafo

Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos/Departamento de Filatelia e Produtos.



Luiz Souza/Fotografia

AKAN

Peso usado para medir a quantidade de ouro em pó, com símbolo *adinkra*, séculos XVIII-XX, Akan, Gana e Costa do Marfim, Museu do Quai Branly, Paris, França.

The Bridgeman Art Library/Keystone/ Museu do Quai Branly, Paris, França.



Os povos akan eram produtores e mercadores de ouro. Os ricos mercadores possuíam um equipamento de pesagem de ouro com vários utensílios, muitos deles moldados na técnica de cera perdida e finamente decorados com símbolos e elementos geométricos.



Markus Matzel/ullstein bild/Getty Images



A porta do não retorno. Ouidah, Benin, em foto de 2005.

QUIDAH

No porto de Ouidah, no Benin, há um monumento que se chama *A porta do não retorno*, construído à beira-mar e voltado para o Brasil. O monumento expressa um aspecto essencial da diáspora africana: o rompimento da população que foi levada do continente com a ancestralidade africana.

IFÉ

Cabeça coroada de uma rainha iorubá. Ile-Ifé, séculos XII-XV. Terracota, 25 cm. Museu Nacional, Ile-Ifé, Nigéria.



Photo Scala/Glow Images/Museu Nacional de Ife, Nigéria.

Nessa escultura, a imagem naturalista de uma cabeça feminina com uma coroa de pedras pode representar Oluwo, uma *ani*, isto é, uma governante de Ilê-Ifé. Segundo a tradição, ela teve seus trajes reais respingados de barro, ao sair na chuva, e teria ordenado a pavimentação dos lugares públicos e os santuários com fragmentos de cerâmica.

Pierre Verger/Fundação Pierre Verger



Dança dos orixás, Obatala, fotografia de Pierre Verger, Ifé, Nigéria, 1949-1953.

IORUBÁ

No álbum *Deuses da África*, Pierre Verger documentou em fotografias aspectos estéticos de manifestações religiosas como a dança dos orixás realizada por diferentes comunidades, no início da década de 1950, em países com tradição iorubá, como a Nigéria.

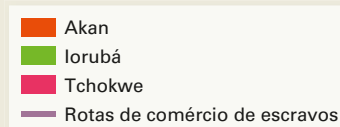
TCHOKWE

Pente da cultura tchokwe, séculos XIX-XX. Madeira, couro e metal, República Democrática do Congo e Angola. Museu de Arte de Indianápolis, EUA.

Objeto utilitário, realizado pelos escultores tchokwe, este pente decorado é um exemplo de adorno corporal usado pelos homens.



The Bridgeman Art Library/Keystone/ Museu de Arte de Indianápolis, EUA.



Representação cartográfica meramente ilustrativa. Divisão política atual.

Com a ajuda de um atlas geográfico e com base nas informações desta dupla de páginas, indique:

- Na África, os países e as cidades em que se encontram as culturas representadas.
- No Brasil, os estados em que se encontram as cidades cujas manifestações artísticas foram representadas. A representação feita nesta dupla de páginas tem o objetivo de ajudar os estudantes a localizar de forma espacial os povos e as culturas africanos estudados e a relação deles com o Brasil.

Arte afro-brasileira hoje

A cultura afrodescendente tem sido muito debatida nos dias de hoje e começa a ocupar espaço na televisão, na vida urbana, nas livrarias, no cinema. Um exemplo disso é o filme *Kirikou e a feiticeira*, uma produção franco-belga de 1998. O filme fez sucesso divulgando por todo o mundo um mito africano que o diretor, Michel Ocelot, conheceu na infância, passada na Guiné. Em 2012, ele lançou *Kirikou: os homens e as mulheres*, que apresenta o herói mítico infantil em nova aventura.

No Brasil, a música sempre foi uma linguagem em que os artistas afrodescendentes ocuparam espaço de maior destaque. Na televisão, atrizes e atores negros costumavam representar papéis subalternos. O protagonismo desses artistas no teatro e no cinema só começou a ser visto no século XXI. Em uma série feita para a televisão, apresentada em 2015, a vida de um astro glamoroso da música, Mister Brau, é mostrada em detalhes.

Uma artista que desde a década de 1990 reflete sobre o papel do negro e, especialmente, da mulher negra na sociedade brasileira é a paulista Rosana Paulino (1967). Na série *Bastidores*, de 1997, ela borda com linha preta os olhos, a boca e a garganta de figuras fotografadas e transferidas quimicamente para o tecido, chamando a atenção para o racismo e outras formas de violência cometidas contra as mulheres negras.

Rosana Paulino associa o ato de bordar, tão doméstico e pacífico, à violência que é negar às mulheres a possibilidade de gritar por seus direitos. As mulheres negras ganham menos e têm mais dificuldade de conseguir trabalho do que os homens e mulheres brancos. Como diz a artista, as mulheres negras “estão nos bastidores da sociedade, trabalham muito, mas não aparecem”.

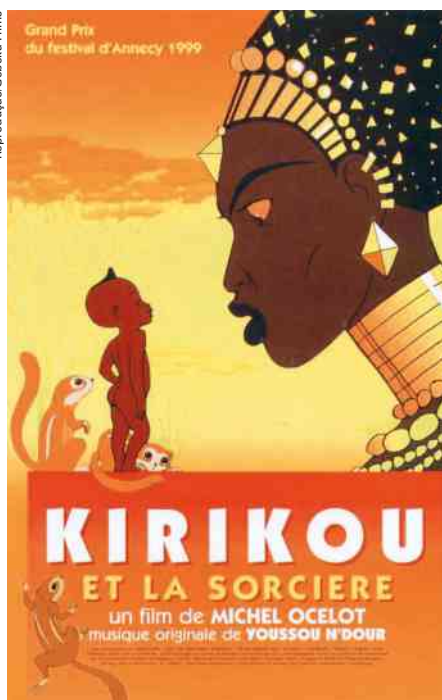


Divulgação/TV Globo

A atriz Taís Araújo e o ator Lázaro Ramos em *Mister Brau*, seriado apresentado na televisão em 2015.

Nessa série, escrita por Jorge Furtado e dirigida por Maurício Farias, atrizes e atores negros representam personagens ricos e famosos.

Reprodução/Globeteka Films



Cartaz do filme *Kirikou e a feiticeira*, de Michel Ocelot, produção franco-belga de 1998 (74 min).

Cena do filme que conta a história de um menino muito pequeno que enfrenta a poderosa feiticeira Karabá. Ela secou a fonte de água da aldeia, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e levou todo o ouro da comunidade.

Representação

Reprodução/Coletção particular

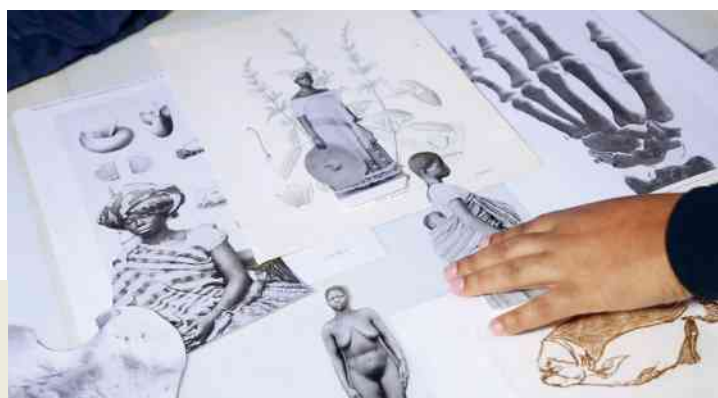


Rosana Paulino, obra da série *Bastidores*, 1997. Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30 cm de diâmetro.

Há um vídeo sobre a obra disponível em: <<https://vimeo.com/111885499>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

3. Resposta pessoal. Esclareça que, nessa foto transferida para o tecido, a mulher retratada parece uma jovem, dos anos 1970, de acordo com data da placa. Muitas das fotos manipuladas por Rosana são imagens antigas de seus familiares. Há também fotos antigas de famílias pobres, pequenas e com pouca definição. A transferência da foto para o tecido reforça esse aspecto pouco concreto da imagem.

A artista manipula imagens de mulheres negras colecionadas em seu ateliê.



Reprodução/Coletção particular

Depois de observar uma das peças da série *Bastidores* apresentada nesta página e, se possível, assistir ao vídeo recomendado, em que a artista fala de seu trabalho, responda:

1. Quem seriam as mulheres que figuram na obra de Rosana Paulino? *Resposta pessoal.*
2. Que outras violências você associa a essa imagem?
É possível associar à imagem a violência doméstica e todo tipo de repressão e opressão às crianças e jovens mulheres.
3. Qual seria o grito coibido dessa mulher?

Síntese estética

Afro-brasilidade

Reflexão

No decorrer do trabalho desenvolvido neste capítulo, discutimos as questões que envolvem a relação entre alguns países africanos e o Brasil. Nesta seção, vamos refletir um pouco mais acerca da afro-brasilidade, especificamente no que diz respeito à mitologia e à religiosidade. Para começar, leia o epílogo do livro *Contos e lendas afro-brasileiros: A criação do mundo*, no qual o professor e sociólogo Reginaldo Prandi (1946) mistura ficção e realidade em um relato emocionante.

Na cidade do Salvador, Bahia, Brasil

O navio negreiro chegou finalmente ao Brasil, e sua carga humana foi desembarcada na cidade do Salvador, capital da província da Bahia. Transcorrera um mês e alguns dias desde que o navio deixara o porto na costa africana.

Os prisioneiros que sobreviveram à travessia foram levados a um armazém de escravos, onde foram lavados e depois alimentados durante alguns dias para que engordassem. Um trapo amarrado em torno dos quadris cobria-lhes o sexo. No mercado de escravos foram vendidos aos que fizeram melhor oferta em dinheiro.

Para satisfação do leiloeiro que a vendeu, a ferida no pé de Adetutu cicatrizara: uma escrava nova, forte, de muito boa aparência e sem defeito físico nem enfermidade. Mas a marca do ferimento ficaria ali para sempre, como lembrança de um dia trágico, que já ia distante.

Adetutu voltava do mercado numa cidade vizinha com suas companheiras. O caminho margeava a mata escura habitada pelos maus espíritos. Mais alguns quilômetros, e estariam em casa. Adetutu não via a hora de chegar e amamentar Taió e Caiandê, ainda pequenos demais

para sair com a mãe na estrada. Nunca chegaria. As mulheres e crianças que seguiam pela estrada foram surpreendidas por um grupo de caçadores de escravos. Adetutu tentara fugir, mas uma lança a ferira no pé, e ela caíra. Foram levadas acorrentadas umas às outras. Atadas ao libambo, cadeia de ferro que as prendia por uma argola no pescoço, marcharam muitos dias pelo interior, até chegar ao litoral. No porto, foram entregues a traficantes brasileiros e, depois de alguns dias, embarcadas num navio negreiro, juntamente com outras mulheres, crianças e homens trazidos de diferentes lugares. O tumbeiro estava abarrotado, eram uns quinhentos prisioneiros. Depois veio a travessia, em que muitos pereceram, e finalmente o porto no Brasil.

No mercado de escravos, Adetutu alcançou bom preço pelo ótimo estado do corpo e dos dentes, foi considerada uma boa peça. Agora, era uma escrava de ganho. Trabalharia para todos os que necessitassem de seus serviços e produtos, e com isso ganharia dinheiro para seu proprietário. Moraria com outros negros, uns africanos, outros já nascidos no Brasil, num bairro negro no centro da cidade. Era uma escrava destinada ao trabalho urbano, não trabalharia nem nas roças nem nas minas, e não moraria em senzala. Ainda assim

era uma escrava, escrava de ganho, uma negra ganhadeira. Trabalharia anos a fio como vendedora de acarajés, lavadeira, passadeira, arrumadeira e em tudo o mais que rendesse algum pagamento. O dinheiro ganho com seu trabalho pertencia a seu dono, seu senhor, e ela ficava com o que ganhava trabalhando umas poucas horas semanais reservadas ao escravo para o provimento do próprio sustento. Economizando tostões, Adetutu juntou um pecúlio e conseguiu, depois de trinta anos, comprar sua alforria, isto é, a liberdade. Com uma pequena sobra, montou uma quitanda e prosperou. Poderia agora realizar seu sonho maior, cumprir a missão a que se sentia destinada.

Antes do embarque no navio negreiro, Adetutu fora batizada na religião católica e marcada com ferro em brasa no lado direito do peito com um sinal de propriedade particular, a marca da escravidão. No lado esquerdo, o ferro quente imprimira uma cruz, a marca da cristandade. No Brasil, aprendera rapidamente a língua portuguesa e assimilara os hábitos locais. Seu nome de batismo era Maria da Conceição. Deveria frequentar uma igreja do bairro da Barroquinha, destinada especialmente a africanos e brasileiros negros originários da mesma região da África da qual ela viera. Adetutu, como qualquer outra alma vivente em solo brasileiro naquela época, era católica, tinha de ser. Mas nunca renegou os orixás, nunca deixou de amá-los com devoção. Nunca esqueceu seus mitos, lendas, aventuras. Nunca deixou de sonhar.

Finalmente chegara a hora. Adetutu era livre, estava bem de vida, conhecia muitos negros que, como ela, permaneceram devotados aos seus deuses, às suas raízes. E, antes de qualquer coisa, era uma sacerdotisa de Xangô. Fora iniciada para o serviço religioso dos orixás. No fundo do quintal da igreja, onde os negros de

sua origem étnica costumavam fazer suas festas, Adetutu Maria da Conceição começou a organizar um grupo de culto, recuperando a memória de seus deuses, reavivando suas tradições.

Mais tarde, comprou um terreno nos arrabaldes de Salvador e, junto com seus companheiros de devoção, ali levantou um templo, uma modesta construção de pau a pique com telhado de sapé. Era a casa de Xangô, onde todos os orixás seriam bem-vindos. Cada negro que se juntava à casa de mãe Conceição, como agora chamavam Adetutu, lá encontrava o culto de seu orixá, fosse ele Exu, Ogum, Oxóssi, Ossaim, Iroco, Ibejis, Nanã, Omulu, Oxumarê, Euá, Xangô, Obá, Iansã, Oxum, Logum Edé, Iemanjá, Ifá, Odudua, Oxaguiã, Oxalá. Cada um com seus mitos, seus ritos, seus objetos sagrados.

Adetutu Maria da Conceição fora iniciada nos rigores da religião africana e tinha o poder de iniciar outras sacerdotisas e sacerdotes. Foi o que ela fez.

Preparou jovens negras para possibilitar aos orixás, no transe ritual, tomar seus corpos e vir dançar entre os mortais, narrando por meio de elaboradas coreografias passagens de suas aventuras míticas, refazendo em cada passo os contos e lendas da criação do mundo e de tudo que se seguiu depois.

Os homens foram iniciados para tocar os atabaques sagrados, realizar os sacrifícios e cuidar dos altares e da segurança do grupo de culto.

Num pequeno quarto do novo templo, mãe Conceição montou os altares dos orixás, onde eles receberiam as oferendas dos devotos. Nos altares, representando os deuses, foram depositados os objetos da sacolinha de segredos, as relíquias sagradas trazidas dos sonhos de Adetutu na longa jornada do navio negreiro através do Atlântico.

Dos segredos e mistérios da sacolinha mágica, o maior era o de sua preservação. No navio negreiro, os escravos eram mantidos nus, acorrentados ao chão da embarcação. Na chegada, foram banhados e mantidos nus até o momento da venda, quando então eram cobertos por um pano irrisório que nada escondia. O cabelo fora cortado rente. No leilão, cada centímetro do corpo havia sido examinado e apalpado por vendedores e compradores. Como escrava, Adetutu nada podia ter de seu, mas sempre conservara atada ao pescoço a pequena sacola que um dia Exu lhe dera em sonho. Esse detalhe nunca foi notado por outros, nem mesmo pelos companheiros do tumbeiro aos quais Adetutu estava agrilhoadada. Ela não sabia explicar, mas acreditava tratar-se de mais uma maravilha dos orixás.

Talvez tudo o que fizesse no futuro em prol dos orixás devesse ser tratado igualmente: em segredo, escondido, longe da vista dos não crentes. Por isso escolhera um lugar tão distante para o templo, no meio do mato, tanto quanto possível a salvo da curiosidade e livre da sanha de perseguição que por certo os orixás despertariam entre os senhores brancos. Um dia, quem sabe, quando o país aprendesse a amar os orixás e aceitá-los, não haveria mais razão para manter escondidos tantos mistérios, tantos segredos guardados.

Os tambores, finalmente, soaram no templo de Xangô. Era a noite de 29 de junho de 1830, ou de um ano próximo a esse, ninguém sabe dizer ao certo. Adetutu passava dos cinquenta anos, mas se sentia como a menina que ganhara acarajés de Iansã. Uma fogueira fora acesa no terreiro atrás da casa, onde a cerimônia dançante tomou lugar. As sacerdotisas recém-iniciadas, lideradas por mãe Conceição, dançavam em roda, entoando os cânticos que contavam histórias dos orixás. Os que não dançavam nem tocavam juntavam-se para aplaudir e incentivar as dançarinas. Da cozinha rústica vinha o cheiro de acarajés sendo fritos no azeite de dendê e do guisado apimentado que a cozinheira dos deuses preparava com as carnes dos animais oferecidos em sacrifício. No

início da cerimônia já haviam ofertado a Exu uma refeição de farofa, inhame, um frango cozido em azeite de dendê com cebola e pimenta, acompanhada de água fresca, mel, aguardente e noz-de-cola. No encerramento, todos comeriam do banquete dos orixás, comida para alimentar o corpo e o espírito, momento da comunhão dos humanos com os orixás.

Agora, no terreiro, os tambores aceleravam o ritmo, e as dançarinas se entregavam com desamor ao arrebatamento de uma coreografia que parecia conclamar a tempestade a se juntar a elas. O atabaque maior repicava como o estrondo do trovão.

De repente, em extremo frenesi, o corpo de mãe Conceição foi tomado de tremores violentos, e pareceu que ela seria lançada ao chão. Mais de uma vez teve que ser amparada para não se ferir numa queda. Tremeliques lhe percorriam as espáduas e parecia que sua coluna se partiria em pedaços.

Então, com os braços esticados acima da cabeça, as mãos espalmadas e as pernas abertas, fíncadas no chão, o corpo se imobilizou num átimo, e os presentes ouviram sair de sua boca o som rouco e profundo do trovão. Os participantes se prosternaram no chão nu do terreiro, saudando o grande acontecimento.

Mãe Conceição, naquele instante, não existia mais. Nem Adetutu. Quem estava presente era Xangô.

Uma mulher correu para dentro e voltou com um pano estreito e comprido com que amarrou junto ao tórax os seios da sacerdotisa. Outra trouxe uma coroa, com a qual lhe cingiu a cabeça. Uma terceira veio com dois machados duplos, que entregou ao orixá.

Em meio à alegria reverente dos presentes, os tambores voltaram a soar, e Xangô, pisando descalço o chão do Brasil, dançou a noite toda sob as estrelas de sua nova pátria.

Estava criado o candomblé, a religião dos orixás em terras brasileiras.

PRANDI, Reginaldo. *Contos e lendas afro-brasileiros: A criação do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Depois de ler o texto, reflita sobre ele e responda:

1. Por que se comentou no parágrafo introdutório que ficção e realidade se confundem no texto? *Espera-se que os alunos concluam que o texto de Reginaldo Prandi é uma ficção construída com base em pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo e que, portanto, conta uma história que sintetiza informações reais.*
2. Como Adetutu conseguiu sua alforria? *Adetutu conseguiu sua alforria trabalhando muitas horas e fazendo economia.*
3. Como Adetutu guardou as memórias da vida na África durante sua vida no Brasil? *Ela guardou as relíquias sagradas numa sacolinha mágica, invisível, que lhe foi entregue por Exu em um sonho durante a viagem no navio negreiro.*
4. Como essas recordações se manifestaram em junho de 1830? *Adetutu conseguiu comprar um terreno e construir um templo a Xangô. Em junho de 1830, os tambores tocaram para inaugurar o templo e ela recebeu em seu corpo Xangô, o deus do trovão.*
5. Que aspectos na vida de Adetutu apontam para a fusão das culturas de origem africana e portuguesa? *Adetutu aprendeu a língua portuguesa e assimilou os hábitos locais. Foi batizada como católica e recebeu o nome de Maria da Conceição. Mais tarde, tornou-se sacerdotisa do culto aos orixás com o nome de mãe Conceição.*

Produção

Objetivo

- Refletir sobre o que poderia ser chamado de afro-brasilidade.
- Considerando que a cultura africana é constituinte da cultura brasileira, responda à seguinte pergunta como ponto de partida para sua reflexão: Como a afro-brasilidade aparece em sua vida cotidiana?
- Discuta a questão com seu grupo (de, no máximo, cinco integrantes) e faça uma lista dos temas levantados.
- O grupo deverá escrever um pequeno texto coletivo resumindo as conclusões de sua reflexão.
- Em seguida, ainda em grupo, pense em como fazer uma síntese estética do assunto, ou seja, como transmitir as conclusões do grupo aos demais colegas da sala por meio de uma criação estética, como uma música, uma pintura, um poema, uma cena, uma *performance*, uma exposição de objetos.
- Algumas questões podem ajudá-los nesse trabalho de criação:
 1. Como chamar a atenção das pessoas para a invisibilidade dos negros no Brasil?
 2. Como revelar os números alarmantes de jovens negros que são assassinados anualmente no Brasil?
 3. Como denunciar que o trabalho da mulher negra é menos valorizado que o do homem negro, que, por sua vez, é menos valorizado do que o das mulheres e o dos homens brancos?

Sugestão

Faça um levantamento de objetos e fotografias que se relacionam com o universo afrodescendente. Pense no som dos instrumentos de percussão típicos das festas afro-brasileiras e nos gestos das danças afro-brasileiras. Como esses aspectos podem se relacionar às questões sociais e políticas levantadas?

Dê um tempo para a troca de ideias entre os estudantes. Não é preciso que o grupo chegue a um consenso. O mais importante é que cada equipe anote as posições a que chegou e faça um resumo dos pontos que surgiram na discussão.

Espera-se que a listagem sugerida desperte algumas ideias para a elaboração de uma síntese em uma linguagem artística. Incentive o uso de linguagens variadas. Durante as apresentações, que podem ser organizadas na forma de um sarau, procure identificar as questões mais frequentes e, no final da atividade, tome-as como base para promover uma leitura crítica dos padrões e valores da nossa sociedade.

Capítulo 3

A cultura da Grécia antiga

Menino de Critio, 480 a.C. Mármore, 1,16 m de altura.
Museu da Acrópole de Atenas, Grécia.

O culto ao corpo: um modo de preparar os jovens para os jogos e para a guerra.



AFP/Other Images/Museu da Acrópole de Atenas, Grécia.

Pequena procissão. Pintura em placa de madeira encontrada em Pitsa, perto de Corinto, 530 a.C. Museu Arqueológico Nacional, Atenas, Grécia.

Rituais e oferendas para homenagear os deuses do Olimpo.

Photo Scala/Glow Images/Museu Nacional de Arqueologia, Atenas, Grécia.



Reprodução/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.



Máscara de bronze representando Dioniso, 200 a.C.-100 d.C., Grécia. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

Peça do culto a Dioniso, a máscara tornou-se um acessório emblemático do teatro grego.

Tampa de vaso da civilização grega na região da Ática, Grécia, 520 a.C.-510 a.C. Cerâmica. Museu Hermitage, São Petersburgo, Rússia.

Cenas de conhecidas narrativas decoravam objetos de cerâmica.



G. Dagli Orti/DEA/De Agostini/Getty Images/Museu Hermitage, São Petersburgo, Rússia.

Considerando as imagens apresentadas nesta dupla de páginas, responda:

• Que linguagens artísticas e que materiais podemos dizer que os gregos utilizavam para expressar seus valores estéticos? *Escultura em mármore, pintura em objetos de cerâmica, máscaras, procissões, teatro, dança e música.*

• Nossa sociedade cultua o corpo? Como isso aparece representado em nosso dia a dia?

• Que narrativa poderia ter sido ilustrada neste prato? *Resposta pessoal. A imagem sugere uma dança de roda de um core feminino acompanhado por uma mulher tocando uma espécie de flauta dupla e outra que toca uma lira. A cerimônia acontece diante de um altar.*

• Você já usou máscara em um rito ou festa? *Resposta pessoal.*

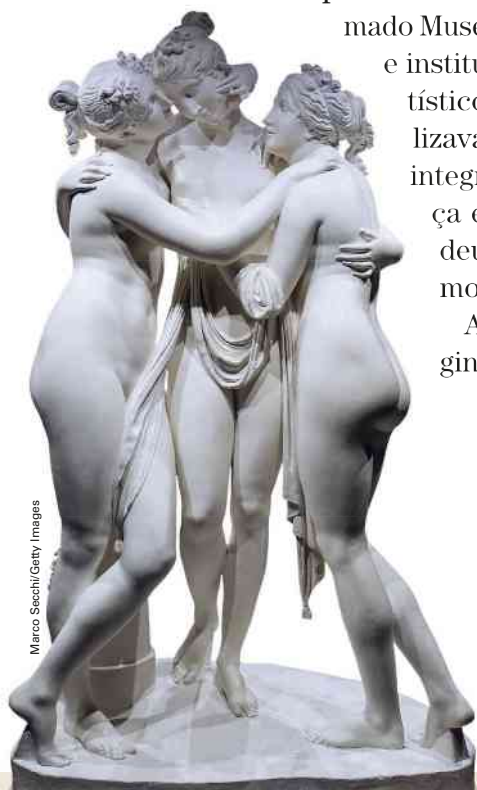
→ *Sim, o culto ao corpo aparece em propagandas e comerciais que vendem produtos de beleza, entre outros. Está presente também em toda a indústria da moda e beleza e no mundo do entretenimento e na cultura midiática.*

Por que estudar a cultura grega hoje?

Os gregos, que viveram o apogeu socioeconômico e cultural entre os séculos V a.C. e IV a.C., são considerados os fundadores da cultura ocidental. Cultivaram as artes e os esportes, questionaram a existência humana por meio da filosofia e praticaram um regime de governo participativo: a democracia.

A presença da cultura grega pode ser constatada em várias palavras que usamos em nosso cotidiano, muitas delas relacionadas ao mundo da arte, da filosofia e da ciência. A palavra “musa”, que em português tem o significado de ‘aquela que inspira’, relaciona-se às nove filhas da deusa grega Mnemosine, a quem se atribuía a capacidade de inspirar a criação artística e científica. As Musas preservavam a cultura e o conhecimento e por isso eram também as protetoras da educação. Seu templo era chamado Museu, palavra que ainda hoje usamos para nos referir a edifícios e instituições que preservam e promovem objetos e processos artísticos. Para guardar e propagar o conhecimento, as Musas utilizavam a *mousiké*, termo que designava uma manifestação que integrava o que hoje chamamos separadamente de música, dança e poesia. Por meio da *mousiké*, as Musas entretinham os deuses, sopravam a inspiração no ouvido dos homens e memorizavam as histórias e a cultura da Grécia antiga.

Além de palavras, alguns temas, personagens e histórias originários da Grécia antiga têm sido retomados pelos artistas,



Marco Secchi/Getty Images

Antonio Canova, *As três graças*, Roma, 1814-1817. Escultura de mármore. Victoria and Albert Museum, Londres, Reino Unido.

Logo após a Revolução Francesa, no século XVIII, os artistas buscaram nos gregos e romanos valores sóbrios, como proporção, equilíbrio e simplicidade, que pudessem refletir a experiência republicana inaugurada com a deposição dos reis absolutistas. Essa estética, da qual o escultor italiano Antonio Canova (1757-1822) foi um dos representantes, ficou conhecida como neoclássica.



Arnold Genthe/Coleção particular

Isadora Duncan, *As três graças*, Irma, Lisa e Anna, do grupo Isadorables, c.1915. Foto de coreografia.

A dançarina estadunidense Isadora Duncan (1877-1927) concebeu os fundamentos da dança moderna ao buscar formas mais despojadas para se expressar por meio do movimento do corpo. Entre 1900 e 1915, criou uma série de coreografias inspiradas na cultura da Grécia antiga.

Em 1904, Isadora Duncan estabeleceu sua primeira escola de dança em Grunewald, um subúrbio fora de Berlim. Lá, começou a desenvolver suas teorias de ensino de dança e montou seu grupo, conhecido mais tarde como os Isadorables. Essa foto, de data incerta, mostra alunas do grupo Isadorables na Grécia.

3. De modo geral, ao dar o nome às três graças para uma obra de arte, um artista está propondo uma discussão sobre padrões e valores relacionados à beleza. Os romanos manifestaram sua admiração pelos padrões gregos ao copiar esculturas e usar os mesmos nomes. O artista representativo da estética neoclássica, Antonio Canova, recorreu a uma com mais detalhes e sofisticação. Isadora Ducan inspirou-se na cultura grega para criar gestos, coreografias e figurinos, buscando um padrão de beleza que rompesse com a rigidez do balé clássico no início do século XX. Miu de Saint Phalle chamou a atenção para a beleza das matronas, as mulheres arredondadas que denominou Nanás. E Kehinde Wiley reivindica a beleza para o universo da cultura negra e do hip-hop.

no Ocidente e no Oriente, no decorrer de mais de dois mil anos. Veja, por exemplo, as imagens destas páginas, que apresentam cinco obras com o mesmo nome: *As três graças*.

Para os gregos, as Graças eram deusas que acompanhavam Afrodite, a deusa do amor, e a serviam. Elas foram associadas a valores como beleza, abundância e alegria, simbolizando as melhores coisas da vida. Conhecemos a representação das deusas cultuadas na Grécia antiga por intermédio de cópias, feitas pelos romanos, de um conjunto de esculturas no qual as três jovens figuram nuas, abraçadas, uma delas de costas.

Observe os trabalhos artísticos aqui apresentados, que remetem a distintas épocas e linguagens, e reflita:

1. O que há em comum nas obras?
2. Quais são as diferenças entre elas?
3. Por que razão cada um desses artistas teria dado esse nome a seu trabalho?

1. Além de receber o mesmo nome, todos os trabalhos mostram os três personagens posicionados como na cópia romana: dois deles estão voltados para uma mesma direção, enquanto o terceiro, que figura no centro, está em posição distinta, geralmente de costas.



Scala, Florença/Museu Metropolitano de Arte, Nova York, EUA.

As três graças, c. 200 a.C. Escultura de mármore, cópia romana de original grego, 123 cm x 100 cm. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, EUA.

Esta é uma das dezesseis cópias romanas encontradas do conjunto *As três graças*. É uma das mais bem conservadas, embora as esculturas que representam as deusas estejam sem cabeça e com os braços quebrados.



Tim Sloan/Agência France-Press

Niki de Saint Phalle, *Três graças*, 1999. Escultura em fibra de poliéster. Fotografia do projeto The New York Avenue Sculpture. Washington, DC, EUA.

Muitas das esculturas da artista francesa Niki de Saint Phalle (1930-2002) representam grandes corpos roliços e coloridos, que celebram a fertilidade e a sensualidade feminina, que a artista costumava chamar de Nanás.



Reprodução/Galeria Nacional de Retratos, Instituto Smithsonian, Washington, EUA.

Kehinde Wiley, *Três graças*, 2005. Pintura a óleo, 182,9 cm x 423,8 cm. Galeria Nacional de Pintura, Instituto Smithsonian, Washington, DC, EUA.

As pinturas do estadunidense Kehinde Wiley (1977) compõem uma síntese de referências do passado e do mundo contemporâneo. Nessa pintura de grandes dimensões, ele representa jovens afro-americanos conhecidos da cena *hip-hop*, ornamentados com padrões barrocos numa pose clássica bem conhecida.

2. Três obras são esculturas, uma é pintura e a outra é uma fotografia que documenta uma dança. Quatro delas mostram mulheres, enquanto o trabalho de Kehinde Wiley retrata três homens, **MATRIZES CULTURAIS** | CAPÍTULO 3 | A CULTURA DA GRÉCIA ANTIGA | 87

Contexto e criação

Civilização egeia: designação geral das sociedades e culturas formadas por povos que se estabeleceram nas terras litorâneas e insulares do mar Egeu antes da constituição do povo grego. Destacam-se, entre essas culturas, a minoica e a micênica. A cultura minoica floresceu na ilha de Creta e teve seu apogeu por volta de 2000 a.C. e, cerca de trezentos anos mais tarde, começou a tomar forma no continente a cultura micênica. Com o declínio dos minoicos em Creta, os micênicos dominaram a ilha e outras regiões em torno do mar Egeu.

Mitologia grega: consiste em um conjunto de narrativas difusas, com diferentes versões orais que foram cristalizadas em textos a partir de 700 a.C. Essas histórias, que se desenrolam em um universo em que deuses, homens e forças sobrenaturais interagem, traziam significados e valores para a vida social, cultural, política e religiosa dos gregos. É nesse universo mitológico que o teatro grego busca seus temas e personagens.

As narrativas míticas e suas expressões

Diversos povos habitaram a região na qual mais tarde se consolidaria a cultura grega. Aqueles que ocuparam as margens do mar Egeu e suas ilhas constituíram a chamada **civilização egeia**. Algumas histórias desses povos, transmitidas oralmente durante séculos, agregaram-se ao conjunto de narrativas míticas gregas.

Na ilha de Creta foi encontrada a ruína de uma grande construção, chamada de palácio de Cnossos. A complexidade dos espaços que entremeiam pátios e aposentos conectados por escadas e corredores pode ter sido responsável pela criação da lenda sobre o Minotauro.

De acordo com a **mitologia grega**, esse ser, metade touro, metade homem, era filho da esposa do rei Minos com um touro e vivia em um labirinto em Creta. O rei Minos obrigava a cidade de Atenas, por ele dominada, a enviar anualmente catorze jovens para satisfazer o apetite do Minotauro por carne humana e apaziguá-lo. Teseu, filho do rei Egeu, de Atenas, prometeu matar o monstro e libertar seu povo desse terrível encargo. Partindo do continente com os jovens atenienses condenados, conquistou a princesa de Creta, Ariadne, que lhe forneceu uma espada para matar o Minotauro e um novelo de linha para que marcasse seu trajeto no labirinto. O herói derrotou o monstro, escapou do labirinto e libertou seu povo.

Da mesma forma, as histórias narradas em dois longos poemas épicos gregos – *Ilíada* e *Odisseia* – podem referir-se a fatos ocorridos na sociedade micênica. Durante séculos, essas histórias foram passadas oralmente de geração em geração em forma de cânticos. Consta que por volta de 700 a.C. foram escritas por Homero, poeta cuja existência, porém, não é comprovada.



AFP/Other Images/
Museu Heraklion, Cnossos, Grécia.

Vaso ritual da cultura minoica, 1550 a.C.-1450 a.C. Pedra, 30,5 cm. Museu Heraklito, Cnossos, Grécia.

A figura do touro aparece em objetos da cultura minoica como este vaso de pedra usado para libações. Nesse ritual, o vaso era segurado pelos chifres para que o líquido vertesse pelas narinas do touro.

Representação



Reprodução/Museu Metropolitano de Arte, Nova York, EUA.

Kylix olho, taça com cena de Teseu e o Minotauro retratada entre os olhos, c. 530 a.C. Terracota, 12,7 cm de altura e 30,2 cm de diâmetro. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, EUA.

As narrativas míticas eram representadas em vasos, taças, pratos e outros objetos de cerâmica produzidos pelos gregos. Neste *kylix*, um tipo de taça onde o vinho era misturado à água, Teseu é representado no momento em que mata o Minotauro sob o olhar de jovens espectadores.

3. O Minotauro, um monstro temido, foi representado na mesma escala de Teseu. Os gregos davam a forma humana aos deuses e aos monstros em suas representações. O Minotauro é caracterizado por uma espécie de fantasia: uma máscara, uma roupa de pele de animal e um rabo.

Observe com atenção a imagem e responda:

1. Que elementos foram escolhidos para representar a lenda do Minotauro nesse objeto?
As figuras de Teseu, do Minotauro e de dois espectadores, um deles uma mulher, que pode ser a princesa Ariadne.
2. Como o herói Teseu foi representado?
O herói é um jovem forte representado de perfil, em ação.
3. Como o Minotauro foi representado? Ele parece ameaçador?
4. Qual seria o significado dos olhos na decoração desse vaso? *O episódio mítico foi retratado como uma encenação, o que remete ao teatro, em que há espectadores. O fato de estar desenhada entre dois grandes olhos reforça essa intenção.*
5. Qual é a importância do ato de Teseu no mito narrado?
O ato de Teseu foi heroico, pois salvou os jovens condenados, mas foi também político, na medida em que libertou a cidade de Atenas.
6. Como os gregos reconheciam as cenas representadas nessas pequenas pinturas?
7. Em sua opinião, o que faz com que um personagem se torne um mito?

Em geral, o personagem que se torna um mito é o herói que realiza uma façanha, que vive uma epopeia, que atravessa o mundo e volta para casa, tendo conquistado algo de valor.

6. Os gregos identificavam as cenas representadas porque elas correspondiam a episódios de narrativas que todos conheciam. Como o mito pode ter diferentes versões, para a pintura do objeto examinado foram escolhidos elementos que representassem o desfecho da história: a destruição do Minotauro.



Deuses e heróis nas origens do teatro

Pólis: modelo de organização social e política que foi adotado na Grécia antiga e se caracterizava pela autonomia e pela soberania das unidades formadas por um núcleo urbano e os territórios de seu entorno. Por essas características, as pólis são também chamadas de cidades-Estado. A pólis podia adotar regimes políticos distintos, como a democracia ou a tirania, cabendo aos cidadãos livres criar as instituições e leis relativas à organização da cidade e à produção – a categoria de cidadãos livres incluía apenas os gregos, homens maiores de 21 anos; mulheres, estrangeiros e escravos não eram considerados cidadãos.

Democracia: doutrina ou regime político baseado na participação dos cidadãos no desenvolvimento e na criação de leis e na administração do governo, diretamente ou por meio de representantes eleitos.

Ode: poema lírico composto em estrofes simétricas, destinado ao canto, tanto individual quanto em coro, com acompanhamento musical. Nas odes são exaltados os atributos dos deuses e figuras ilustres, bem como a potência dos sentimentos.

Tragédia: modalidade teatral que surge na Grécia antiga, caracterizada pela presença do Coro e de um herói (ou heroína) mítico que confronta um destino trágico, ou seja, um embate entre os desígnios dos deuses, as leis da cidade e a desmedida do herói.

Comédia: modalidade teatral caracterizada pelo uso do humor e da ironia no tratamento de situações cotidianas. Na Grécia antiga, as comédias abordavam questões relacionadas à vida das pessoas comuns e ao funcionamento da pólis, não poupando críticas a seus governantes, aos nobres e até mesmo aos deuses.

Drama satírico: modalidade teatral da Grécia antiga pouco conhecida, pois dela restou apenas um texto completo, *O ciclope*, de Eurípides [480-406 a.C.], além do fragmento *Perseguindo sátiros*, de Sófocles [496-406 a.C.]. Trata-se de uma comédia leve de caráter rupestre e temática mitológica.

Durante muitos séculos o mundo grego esteve organizado em comunidades rurais formadas por grandes famílias, chefiadas por um patriarca. As aglomerações urbanas só começaram a ganhar importância a partir do século VII a.C., e foi então que uma nova forma de organização social se difundiu: a pólis, ou cidade-Estado. O estabelecimento das pólis e de suas instituições, como os conselhos de cidadãos que as geriam, abriu caminho para a criação do regime político chamado democracia, que teve sua expressão máxima na pólis de Atenas. É das efervescências e reviravoltas no pensamento social próprio da cidade que surge o teatro.

A linguagem do teatro tem origem na institucionalização, por parte do Estado, de um festival religioso, a Dionísia, uma celebração a Dioniso, deus do vinho, da festa, da alegria e da abundância. A Dionísia era uma cerimônia pública na qual os participantes entoavam hinos em louvor a Dioniso, os ditirambos, e um coro de homens vestidos de sátiros, criaturas meio homem, meio bode, dançavam e cantavam ódes em homenagem à divindade.

Com o tempo, o líder do Coro começou a se destacar, passando a ser chamado de Corifeu, e a execução coletiva das canções e danças converteu-se em um diálogo. Esses diálogos entre Coro e Corifeu foram ganhando cada vez mais autonomia em relação ao ritual dos ditirambos. Além da exaltação da divindade, outros temas foram introduzidos na celebração, tendo início os diálogos entre heróis e antepassados míticos do povo grego. É esse o princípio do teatro grego clássico em suas principais expressões: a tragédia e a comédia.

Percebendo as potencialidades do teatro como recurso para educar e doutrinar a população, o Estado instituiu um concurso anual de tragédias, as Grandes Dionísias, que ocorriam durante três dias. Em cada dia eram apresentadas quatro peças de um mesmo autor: três tragédias (uma trilogia) e um drama satírico. Esses autores eram escolhidos anualmente por uma comissão e financiados pela pólis. Ao final dos três dias, elegia-se o melhor entre eles. Embora não participassem dos concursos, comédias também eram apresentadas durante a realização do festival.

As representações constituíam grandes eventos cívicos. O teatro era considerado fundamental para a formação dos cidadãos, levando-os a refletir sobre as crenças e o comportamento na vida social.

The Bridgeman Art Library/Keystone/ Museu Archeologico Nazionale, Nápoles, Itália



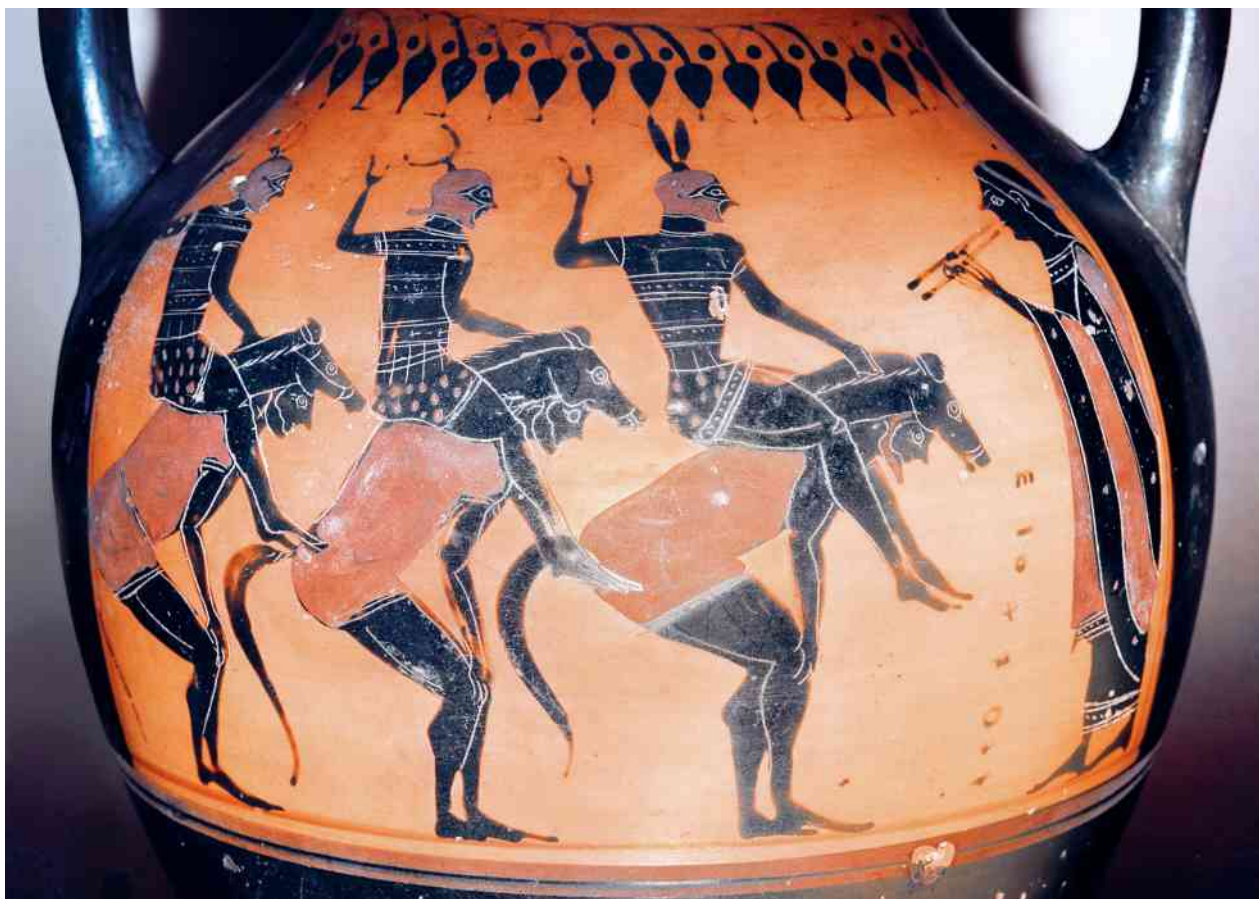
Pronomos, Grécia, século V a.C. Pintura em vaso (detalhe). Cerâmica, 74 cm de altura. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália.

Nessa pintura em cerâmica, atores e instrumentistas preparam-se para a exibição de um drama satírico na presença de Dioniso e Ariadne, que figuram sentados, no centro, na faixa superior. Abaixo deles, também sentado, está representado Pronomos, um famoso flautista da época.

Representação

Herança direta dos rituais a Dioniso, o Coro era presença essencial nas tragédias e comédias clássicas. Personagem coletivo, ele representa no palco a perspectiva do público, do cidadão da pólis grega. Nas encenações, o Coro cantava, dançava e declamava seus textos, fazendo a mediação entre os atores e a plateia.

2. O surgimento do teatro na Grécia está intimamente ligado à religião. O teatro se desprende do ritual, por assim dizer, a partir das transformações do ditirambo, que nada mais era do que um louvor ao deus Dioniso. Na medida em que incorpora novos temas e deixa de carregar sua funcionalidade direta de ritual, o teatro começa a se afirmar como linguagem artística autônoma.



Giraudon/The Bridgeman Art Library/Keystone/Museum Dahlem, Berlin, Alemanha.

Ânfora, Grécia, VI-V a.C. (detalhe). Museus Dahlem, Berlin, Alemanha.

Imagem representando o Coro de um dos espetáculos cômicos de Aristófanes (444-385 a.C.), chamado *Cavaleiros*. Também se vê na cena um instrumentista. Observe a solução encontrada para representar os cavalos e o requinte dos figurinos, máscaras e adereços utilizados para caracterizar os cavaleiros.

3. Institucionalizar o teatro é uma atitude política da pólis, que compreendia as encenações como uma ferramenta de educação e doutrina da população ateniense. Isso acontece quando o Estado se apodera de uma celebração popular e cria as Grandes Dionísias, passando a promover concursos trágicos. Uma comissão escolhia anualmente os autores que participariam dos concursos e a pólis os pagava. Era um serviço público financiado pelo Estado, que julgava e selecionava as tragédias que seriam representadas.

Refleta sobre os documentos visuais e as informações aqui apresentadas relativas ao teatro na Grécia antiga e responda:

1. Como você imagina a encenação grega clássica?
2. De que maneira a religião se relaciona com o surgimento do teatro na Grécia antiga?
3. Por que o teatro grego foi institucionalizado pela pólis? Como isso aconteceu?
4. Você já participou de algum grupo que buscava se expressar coletivamente, como uma torcida organizada, um coral ou um conjunto de pessoas em manifestação pública? Como essas experiências podem ser relacionadas a um Coro? Resposta pessoal. Incentive a turma a recordar os momentos de expressividade em grupo de que participaram. O Coro grego respondia por essa instância, a prática de uma voz coletiva.

❖ A encenação na Grécia antiga

As tragédias e comédias gregas eram encenações espetaculares, apresentadas para um público de milhares de cidadãos. Constituíam um acontecimento de muita expressividade, que foi se sofisticando com o passar dos anos.

As encenações ocorriam em grandes teatros ao ar livre, com arquibancadas dispostas em torno de uma área circular de terra batida ou lajes de pedra. Esse espaço, chamado orquestra, era ocupado pelo numeroso Coro. Atrás da orquestra havia a *skene*, um tipo de tenda feita de madeira e panos que permitia a troca de figurinos e adereços dos atores. Com o desenvolvimento das encenações, a *skene* tornou-se uma estrutura fixa, maior e mais complexa, que cumpria a função de palco (um lugar mais alto para que os atores interpretassem), além de conter painéis pintados, que serviam como cenário, e portas e alçapões para a entrada e saída de cena.

As máquinas de cena eram amplamente utilizadas nos espetáculos. Esses mecanismos de cenografia podiam incluir cenários giratórios que permitiam trocar a ambientação da cena rapidamente, plataformas móveis para entrada das cenas violentas ou máquinas que reproduziam o barulho de trovões. Havia também um tipo de grua que servia para suspender os atores, como se eles estivessem voando, nas cenas em que representavam deuses e personagens míticos – que em geral chegavam subitamente, na última cena, para resolver a peça com seu poder. Esse recurso ficou conhecido, historicamente, como *deus ex machina*.

As encenações contavam, no máximo, com três atores. Assim, era preciso que cada um deles interpretasse vários papéis no decorrer da encenação. Para tanto, utilizavam-se máscaras, que exibiam as características principais de cada personagem, além de identificar sua classe social. As máscaras tinham aberturas que amplificavam a voz. Os atores apresentavam-se com figurinos volumosos, compridos e coloridos – a cor do figurino também identificava a classe social do personagem. Posteriormente, o elenco passou a utilizar também botas de sola bem alta, chamadas de coturnos.

Contracenando com os atores havia o Coro. Ao se apresentar nos imensos teatros da Grécia antiga, o Coro precisava gesticular de maneira clara e modular a voz em conjunto, para expressar com nitidez suas falas. Os participantes do Coro usavam máscaras, figurinos elaborados, adornos e adereços, respondendo por parte importante da expressividade da encenação. Além disso, era o Coro que marcava o início da peça, com uma entrada ritual e festiva, e também o fim da encenação, com sua saída triunfal.

Os membros do Coro atuavam sempre em conjunto, executando os mesmos movimentos e gestos. Na época dos ditirambos e nas primeiras peças gregas, o Coro era bem numeroso. Nas tragédias, compunha-se de pouco mais de dez integrantes, e nas comédias chegava a incluir mais de vinte pessoas. Também era possível ver os instrumentistas em cena. A música, a dança e o canto tinham grande importância nas apresentações.

Ator de tragédia.
Estatueta em marfim policromado. Roma, século I a.C.

Representação romana de um ator da tragédia grega. Como essa modalidade teatral foi amplamente difundida durante o Império Romano, pode-se considerar a estatueta um registro de como os atores representavam os heróis trágicos.



Reprodução/Petit Palais, Paris, França.

* Comente com os alunos que as máscaras do teatro grego tinham de ser leves e práticas para o uso em cena. Por isso eram feitas de materiais como feltro e madeira, que são perecíveis, o que tornou difícil sua preservação aos efeitos do tempo. As exceções eram máscaras produzidas em materiais mais resistentes como o bronze.

Representação

A palavra “teatro” vem do termo grego *théatron*, que significa ‘lugar de onde se vê’. Encenadas ao ar livre, as tragédias e comédias precisavam ser vistas e ouvidas por todo o imenso público que ocupava as arquibancadas. Assim, ao projetar esses espaços, os arquitetos tinham como preocupação central garantir aos espectadores as melhores condições possíveis de visibilidade e acústica.

3. O teatro não era apenas uma forma de arte. Era uma instituição social que, por meio da fundação dos concursos trágicos, foi colocada pela pólis sob as mesmas normas que regiam seus órgãos políticos e judiciários, como as assembleias ou os tribunais populares. A cidade se fazia teatro: ela se tomava, de certo modo, como objeto de representação e desempenhava a si própria diante do público. Assim, o teatro era uma ferramenta utilizada para discutir os mecanismos sociais e formar marcos subjetivos necessários à implantação das bases de funcionamento da pólis. A grandiosidade da arquitetura e das encenações atendia à necessidade de envolver nesse processo o público mais amplo possível.



Javarman/Shutterstock/Glow Images

Ruínas do teatro de Epidauro, construído na primeira metade do século IV a.C. Peloponeso, Grécia.

Situado no litoral do mar Egeu, o teatro de Epidauro, um dos maiores da Grécia antiga, acomodava até 14 mil espectadores. A disposição natural do teatro com a encosta privilegiava tanto a visibilidade quanto a acústica.

1. Resposta pessoal. Incentive a turma a imaginar a encenação de uma peça no teatro retratado, o possível comportamento do público e as emoções e reações despertadas. Esse exercício poderá contribuir para o estabelecimento de relações entre a grandiosidade do espaço físico, o caráter espetacular das encenações e as funções educativas e formativas a elas atribuídas.

Refleta sobre a encenação na Grécia antiga e responda:

1. Você consegue imaginar a encenação de uma tragédia ou comédia no teatro apresentado na imagem desta página? Como você imagina?
2. Com base nas imagens e nas informações a que teve acesso, como você imagina a atuação dos atores e do Coro em uma encenação? Resposta pessoal. Incentive os alunos a descrever como imaginam a ocupação do espaço cênico pelos atores e pelo Coro: onde se posicionavam, como se movimentavam, como interagiam entre si e com o público, se em seus deslocamentos utilizavam todo o espaço da orquestra. Esse esforço imaginativo é muito importante para a pedagogia da linguagem teatral.
3. Qual é a relação entre o teatro grego e a formação dos cidadãos da pólis?

Abordagem *elementos da* *dramaturgia grega*

Aspectos da tragédia e da comédia

As tragédias tinham como protagonistas os personagens épicos da mitologia, como Édipo, Prometeu e Medeia. Embora centradas no passado mítico, os temas eram atualizados para serem vistos segundo a perspectiva do cidadão grego de seu tempo, refletindo a realidade da pólis.

Por representar um mito, o enredo das tragédias era previamente conhecido do público: um herói, por uma desmedida de seu caráter, caminha em direção a seu destino, determinado pelos deuses. Essa dupla motivação do herói é a base da tragédia. Embora portador de um destino inevitavelmente trágico, o herói não é vítima dele, mas seu agente. É ele que, lúcido e consciente, por meio de suas próprias ações, vai ao encontro de seu destino.

Essa trajetória do herói provocava no público, por meio do terror e da piedade da cena dramática de extrema intensidade, a catarse, palavra que significa 'purificação'. Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo grego, atribuía à tragédia a capacidade de produzir uma descarga de humores da catarse, fenômeno ético que permitia a formação de cidadãos bem-comportados e conformados.

Se as tragédias se apoiavam nos assuntos elevados, as comédias retratavam os aspectos do dia a dia comum da pólis. Gênero teatral também consolidado na Grécia antiga, a comédia situava seus enredos no cotidiano, abordando problemas da cidade por meio de críticas e conselhos explícitos.

Autores e obras que sobreviveram

Dos inúmeros tragediógrafos que existiram na Grécia antiga, apenas três deles tiveram obras que chegaram integralmente aos dias de hoje: Sófocles, Eurípides e Ésquilo (525-456 a.C.).

- De Ésquilo (sete): *Os persas*; *Sete contra Tebas*; *As suplicantes*; a trilogia *Oresteia*, composta pelas peças *Agamêmnon*, *As coéforas* e *As eumênides*; e *Prometeu acorrentado*.
- De Sófocles (sete): *Ájax*, *As traquínias*, *Electra*, *Filoctetes*, *Édipo rei*, *Antígona* e *Édipo em Colono* (as peças relacionadas a Édipo não se configuram como trilogia, pois foram encenadas em momentos distintos).
- De Eurípides (dezessete): *Alceste*, *Medeia*, *Os heráclidas*, *Hipólito*, *Andrômaca*, *Hécuba*, *Héracles*, *As suplicantes*, *Íon*, *As troianas*, *Ifigênia em Táuris*, *Electra* (não confundir com a de Sófocles), *Helena*, *As fenícias*, *Orestes*, *Ifigênia em Áulis* e *As bacantes*.

Além das tragédias mencionadas, de Eurípides restou ainda um drama satírico, *O ciclope*.

Já em relação à comédia, o único autor cujas obras conhecemos é Aristófanes. Suas comédias eram conservadoras e muito populares, mar-

→ Catarse era um afeto que atravessava o público no desenrolar de uma encenação teatral. Ao acompanhar o encadeamento das ações da peça, os espectadores seguiam o herói em sua caminhada do ponto mais alto até a mais trágica das condições. Por conta da empatia do público com o protagonista em sua trajetória, essa reviravolta dramática produzia fortes sentimentos de terror e piedade. Esses sentimentos constituíam a catarse, que teria o efeito de expurgar os humores e apaziguar os ânimos dos cidadãos gregos.

Incentive uma investigação prática da dramaturgia por parte dos estudantes, propondo a leitura de um dos textos teatrais citados. Não existe mistério na estrutura de uma dramaturgia: compõe-se dos diálogos entre os personagens e de rubricas. Na seção **Ação**, mais adiante, apresentamos um recorte da dramaturgia *Édipo rei*, de Sófocles.

Aspectos técnicos da dramaturgia

A dramaturgia é uma forma de escrita específica do teatro, o texto teatral. As formas dessa escrita passaram por muitas modificações no decorrer do tempo e não seguem um padrão único, mas existem algumas convenções que são normalmente utilizadas.

O elemento fundamental da dramaturgia é o diálogo entre os personagens. Assim, a maior parte do texto teatral é composta de falas, que são sempre encabeçadas pelo nome do personagem. Os diálogos se prestam à leitura dos atores. É por meio deles que desenvolvem sua interpretação, incorporando o conteúdo da dramaturgia e as características do personagem.

Todas as informações que não são diálogos são rubricas. Elas detalham tudo aquilo que o diálogo não comporta. Podem descrever o cenário, os adereços, o momento histórico em que a ação se passa, enfim, qualquer informação necessária à encenação da peça. As rubricas também podem esclarecer a ação de um personagem, destacar a intenção de uma fala, fornecer indicações que sirvam de apoio para a leitura do ator ou atriz.

A função do Coro

Tanto nas tragédias quanto nas comédias, o Coro cumpre papel importante na dramaturgia, exercendo diversas funções. O Coro é personagem da trama e por vezes toma parte ativa na ação, mas, acima de tudo, pondera e comenta as escolhas dos heróis. Essa é sua principal função no teatro grego: prezar pelo equilíbrio das emoções e pela moderação dos discursos, como um espectador ideal ou a voz da opinião pública.

Por sua característica coletiva, sua capacidade de representar um grupo social, o Coro foi amplamente usado nas formas contestadoras e críticas do teatro do século XX.

Com base nas informações a que teve acesso, reflita sobre as características da dramaturgia grega e seus possíveis reflexos no teatro contemporâneo. Compartilhe opiniões com os colegas:

- Na Grécia antiga, atribuía-se ao teatro uma função importante na formação dos cidadãos. Como a catarse podia contribuir para isso?
- Você já teve algum tipo de contato com alguma dramaturgia, antiga ou contemporânea? Já experimentou a leitura desse tipo de texto?
- Se tivesse de encenar um Coro para debater questões atuais, como ele seria?

Que assunto abordaria? Busque provocar a turma no sentido de associar esse expediente do teatro grego – o Coro – a questões atuais. Que assuntos estão na pauta do dia da turma e todos desejam discutir? Como isso poderia se expressar por meio de um Coro? O Coro daria voz a que coletividade? Seria um Coro de Estudantes, um Coro de Manifestantes, um Coro de MC? Que temas o Coro abordaria? Essa aproximação do teatro grego com as discussões que mobilizam os estudantes é essencial para trazer a linguagem teatral ao cotidiano da turma.

Explore a imagem com os alunos, pedindo que apontem os aspectos que mais chamam sua atenção na cena teatral retratada. É possível que eles destaquem que, embora o Coro forme uma unidade, os trajes e adereços variam entre seus integrantes. Com exceção das máscaras, que são todas iguais, o acabamento das capas e dos bastões difere entre os participantes do Coro.

Ensaio da peça *Hécuba*, direção de Gabriel Villela, São Paulo, 2011.

A dramaturgia grega inspira montagens teatrais até os dias de hoje. Na imagem, a atriz Walderez de Barros (1940) e o Coro, em encenação de uma tragédia clássica escrita há mais de 2 400 anos.



Evelson de Freitas/Agência Estado

→ **Resposta pessoal.** Incentive a turma a descrever como foi a experiência de ler ou encenar uma dramaturgia e a contar quais foram as singularidades dessa experiência. É frequente que muitos estudantes não tenham tido a oportunidade de ler uma dramaturgia ou roteiro. Caso isso aconteça, debata sobre essa ausência na formação de nossos hábitos culturais. Por que não temos o hábito de ler peças de teatro? Outra dificuldade comum é a de ler textos em voz alta – procure valorizar essa prática.

Pesquisa o mito e o teatro

Como vimos, o teatro ocupava lugar importante na vida das cidades gregas. Nos palcos, as tragédias e comédias colocavam em debate o processo de formação das cidades-Estado, confrontando os valores expressos nas narrativas míticas herdadas de tempos ancestrais com as leis, assembleias e crenças da pólis.

Em casa ou na escola investigue os seguintes temas:

1. Qual é o significado de mitologia?

- Pesquise o significado de mitologia em uma publicação impressa (como dicionários, enciclopédias, etc.) ou em fontes disponibilizadas na internet.
- Leia o artigo “O mito na tragédia grega”, da revista *Cult*. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/o-mito-na-tragedia-grega/>>. Acesso em: 2 jun. 2016.
- Assista à discussão “Mito: o nada que é tudo”, com Demétrio Magnoli, Antonio Medina Rodrigues e José de Paula Ramos Jr., no programa Café Filosófico. Disponível em: <<https://vimeo.com/132499293>>. Acesso em: 2 jun. 2016.
Debata com a turma o lugar do mito no mundo contemporâneo. Qual é o espaço para as referências simbólico-culturais do mito em um mundo cada vez mais apressado e ocupado pela ideia de mercadoria?

2. Como eram as encenações no teatro grego?



- Pesquise trechos de *Oedipus rex* (Édipo rei), filme dirigido pelo diretor e ator britânico Tyrone Guthrie, em 1957. Nele temos um exemplo de uma encenação do teatro clássico grego. Repare nas máscaras, vestimentas, gestual e, em especial, no papel do Coro.

Cena de *Oedipus rex*, filme de Tyrone Guthrie, Canadá, 1957 (87 min), com Douglas Campbell no papel-título, cercado pelos membros do coro.

Embora o primeiro exemplo seja um filme, e em inglês, as referências do universo teatral são muitas, como o uso de máscaras, a disposição do Coro, a forma dada às falas, os figurinos, adereços e disposição de cena. O segundo exemplo, da Companhia Nacional de Bucarest, também fornece elementos práticos para as experimentações cênicas realizadas futuramente pela classe.



Capa da revista *Cult*. São Paulo: Bregantini, n. 107, mar. 2010.

O artigo “O mito na tragédia grega” integra o dossiê “Mito e verdade na tragédia grega”, tema de capa dessa revista.

3. O que você conhece sobre a encenação de tragédias ou comédias gregas no Brasil?



Carla Remó/Aervo do fotógrafo

- No Brasil, muitas companhias teatrais realizaram adaptações de tragédias e comédias gregas. Nos últimos anos tivemos algumas muito importantes, como *Hécuba*, com direção de Gabriel Villela e Walderez de Barros no papel da rainha de Troia, em 2011. Também para televisão e cinema houve adaptações que merecem destaque, como *Orfeu negro*, do diretor Marcel Camus, de 1959. Investigue sobre as principais adaptações do teatro grego feitas no Brasil.
- Leia o artigo “A tragédia no Brasil: uma abordagem sobre a encenação”, de Gustavo Machado de Araujo e do grupo gaúcho Tribo de Atadores Ói Nóis Aqui Traveiz. Nele você encontra um amplo panorama das encenações das tragédias gregas no Brasil. Disponível em: <<https://sagradoacetate.wordpress.com/2010/06/12/a-tragedia-no-brasil-%E2%80%93-uma-abordagem-sobre-a-encenacao/>>. Acesso em: 2 jun. 2016.
- Pesquise no site *Catraca Livre*, que divulga a programação cultural de várias regiões do Brasil, se há adaptações de teatro grego em cartaz. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

Coro, ao fundo, na montagem de *Antígona*, feita pelo Centro de Pesquisa Teatral (CPT), com direção de Antunes Filho, São Paulo, 2005.

Peça aos estudantes o máximo de concretude no material levantado: fotos das encenações, filmagens, descrições de como acontecia a peça. Tente manter o debate sobre a linguagem teatral nesse campo prático, imaginável, a fim de que a turma vá constituindo um conjunto de referências para as próprias peças e experimentos de teatro.

4. Em casa, procure um texto que aborde um mito e selecione um trecho dele para ser utilizado em uma ação na sala de aula.

- Pode ser uma frase retirada de um livro, um poema, uma letra de música, uma notícia de jornal, um artigo de revista, um texto de *blog* ou um trecho de filme. O importante é que se relacione de alguma forma com o mito: um trecho de uma narrativa, uma definição, um exemplo. Esse texto será usado em uma das ações propostas na sequência. Reforce com a turma a importância da execução dessa atividade. Sem ela, a experimentação teatral prática do próximo encontro ficará prejudicada.

Ação *teatro grego clássico*

Duas atividades teatrais são propostas a seguir: um coro cênico e uma leitura encenada. A experiência proporcionada pela primeira será útil para a realização da segunda, pois o trecho da dramaturgia proposto para leitura inclui os principais elementos do teatro grego clássico – entre eles, o Coro.

O coro cênico é um elemento de muita utilidade em representações realizadas no âmbito escolar. De potência expressiva notável, possibilita aos estudantes uma atuação coletiva, o que costuma deixá-los mais à vontade. Lembre-se desse expediente em futuras montagens teatrais da turma.

Coro cênico

No **Manual do Professor** são sugeridos jogos de coralidade que poderão ser realizados como exercícios de aquecimento, motivação e prática da linguagem teatral. Se julgar interessante, dedique um tempo a esses jogos antes de realizar a ação a seguir com a turma.

1. Proposição

- Vamos realizar um coro cênico partindo do material sobre mito que cada um trouxe de casa. O que faremos é uma cena de teatro, ou seja, uma representação que precisa ser planejada e ensaiada antes de ser apresentada.
- Trabalhe de acordo com as orientações a seguir e as diretrizes do professor. Lembre-se de que uma boa cena é fruto de dedicação, energia e ensaio. Faça tudo de maneira ampla e expressiva – no teatro é sempre melhor pecar pelo excesso do que pela falta.

2. Passo a passo

- Cada integrante do grupo deve ler para os colegas de equipe o trecho que trouxe de casa. Depois, o grupo deve escolher um deles para trabalhar – esse será o texto da cena que o grupo vai realizar.
- Eleito o trecho, cada grupo terá cinco minutos para ensaiar uma leitura coral do trecho ou de um texto composto a partir dele. A ideia é que cada equipe compartilhe com o restante da classe o trecho escolhido. O texto deve ser dito em coro, de maneira expressiva e com o maior volume de voz possível – mas nunca deve ser gritando.
- Uma vez apresentados os textos, cada grupo deve pensar na caracterização de seu coro. Que personagem coletivo melhor representaria a ideia de mito contida no texto? Vale tudo: Coro de Jogadores de Futebol, Coro de Mendigos, Coro de Gatos.
- Decidido o perfil do coro, todos devem ensaiar uma nova apresentação do trecho para a turma, agora devidamente caracterizados. O foco está na construção corporal e vocal, que deve ser a mesma para todos os integrantes. Cada grupo terá cinco minutos para se preparar.
- Em seguida, o grupo deve definir um espaço da sala para ser o palco e combinar onde se localizarão as coxias, ou seja, a área considerada fora de cena, na qual o coro fica antes e depois de sua apresentação. Para finalizar a cena, o coro deve ensaiar:
 - a. a entrada no espaço de cena, isto é, a forma mais expressiva de chegar;
 - b. os gestos e as ações que serão realizados enquanto o trecho está sendo dito;
 - c. a saída, ou seja, a maneira de deixar o espaço de cena.

- Depois de ensaiar, cada grupo deve escolher como deseja ser apresentado. A apresentação do professor em voz alta é a marca para que a cena comece.

3. Avaliação coletiva

- Apresentadas as cenas, converse com os colegas e o professor sobre como o texto trazido de casa foi representado pelos coros. Busque compreender como cada escolha dos elementos da cena produziu um significado diferente. Reflita coletivamente acerca dos elementos utilizados na caracterização de cada trecho e de outras possibilidades de caracterização para eles. Identifique também quais foram os momentos mais marcantes das cenas. Por fim, compartilhe a sensação que teve ao agir em coro e as dificuldades que encontrou.

Todos os debates dos encontros de **Ação** apoiados na linguagem teatral buscam constituir com a turma seu universo de referência, favorecendo a construção de uma forma própria de criar e debater suas peças e cenas. A linguagem teatral deve expressar a singularidade de cada coletivo, a visão de mundo e as perspectivas teatrais daquele grupo único de pessoas.

A escolha dos elementos da cena deve ser coletiva, partindo da compreensão do texto que está sendo falado. Relembre que só o entendimento pode impedir uma fala de soar mecânica. Não deixe ninguém negligenciar esses aspectos, pois eles alteram completamente a leitura da cena. Um Coro de Anciãos que entra em cena cantando é diferente de um Coro de Anciãos que chega cabisbaixo e silencioso. Uma saída triunfante produz uma leitura da cena completamente diferente de uma vagarosa, por exemplo. Os gestos podem não ter relação com o trecho falado: o Coro de Anciãos pode abrir covas ou regar flores enquanto diz seu texto. Cada um desses elementos produzirá uma leitura diferente. Tudo vai depender de que leitura o grupo deseja oferecer ao público.

Leitura encenada

1. Proposição

- Vamos preparar agora uma leitura encenada de um trecho da peça *Édipo rei*, de Sófocles. Esse texto teatral exemplifica bem o esquema complexo da tragédia grega, o embate entre os desígnios dos deuses, as leis da cidade e a desmedida do herói.

Murilo Meirelles/Acrvo do fotógrafo



Édipo rei, direção de Eduardo Wotzik, São Paulo, 2013.

Cena de montagem contemporânea de *Édipo rei*. Na imagem, Gustavo Gasparani (1967) no papel de Édipo e Amir Haddad (1937) como Tirésias.

2. Sinopse de *Édipo rei*, de Sófocles

- Édipo é rei de Tebas. Em tempos passados derrotou a Esfinge que fazia a cidade refém e, com sua atitude heroica, foi declarado rei pelos cidadãos tebanos, casando-se com a rainha, viúva do antigo monarca. Mas agora a cidade passa por uma agonia: a peste assola sua população. O oráculo, porta-voz dos deuses, avisa o povo de Tebas que o assassino do rei Laio, antecessor de Édipo, ainda está em Tebas; enquanto a morte do antigo rei não for vingada, a cidade sofrerá com a peste. O Coro de cidadãos pede então a Édipo que descubra quem matou Laio. Édipo jura aos deuses que encontrará o assassino do antigo rei – está anunciada a trama. Durante sua investigação, Édipo descobre ser ele o assassino do rei. E mais: que o antigo rei era na verdade seu pai. Assim, sem o saber, Édipo tinha se casado com a própria mãe. Sua busca levou-o ao desvelamento do destino trágico vaticinado pelos deuses, de que mataria o pai e se casaria com a mãe.

3. Dramaturgia

Édipo rei

Praça fronteira ao palácio real em Tebas. Ao fundo, no horizonte, o monte Citéron. [...]

Estão em cena Édipo, Mensageiro, mais o Corifeu e o Coro de anciãos tebanos. [...]

Vê-se a distância, aproximando-se, o velho pastor de Laio, entre serviçais de Édipo.

Édipo – Se é lícito conjecturar, anciãos tebanos, sobre um mortal que vejo pela vez primeira, eis o pastor cuja presença desejávamos. Sua velhice extrema o assemelha muito a este mensageiro. [...]

Corifeu – Posso reconhecê-lo, se queres saber; ele servia a Laio e lhe era mais fiel, como pastor, que todos os demais campônios.

Édipo – Dize-me agora, forasteiro de Corinto: é este mesmo o homem de quem nos falaste?

Mensageiro – É ele; aqui o tens diante de teus olhos.

Édipo [*Dirigindo-se ao pastor recém-chegado.*] – Olha-me bem, ancião; responde a umas perguntas que te farei: Serviste antigamente a Laio?

Pastor – Eu era seu escravo; ele não me comprou; desde pequeno fui criado em casa dele. [...]

Édipo [*Indicando o Mensageiro.*] – Podes dizer se te recordas deste homem? [...]

Pastor – Não posso responder de súbito... Não lembro...

Mensageiro – Não é surpreendente a sua hesitação; ele esqueceu, mas vou reavivar depressa sua memória. É certo que nos conhecemos no monte Citéron; seu rebanho era duplo, [...] durou três anos essa nossa convivência [...].

Pastor – É bem verdade, mas passaram tantos anos...

Mensageiro – Vamos adiante. Lembras-te de que me deste uma criança um dia para eu tratar como se fosse um filho meu? Ou esqueceste? [...] [*Indicando Édipo.*] Aqui está a frágil criancinha, amigo.

Pastor – Queres a tua perdição? Não calarás?

Édipo – Não deves irritar-te, ancião; tuas palavras, não as deste estrangeiro, podem agastar-nos.

Pastor – Que falta cometi, meu amo generoso?

Édipo – Não respondeste à indagação sobre a criança.

Pastor – Esse homem fala sem saber; perde seu tempo.

Édipo – Preferes responder por bem ou constrangido?

Pastor – Não deves maltratar um velho! Tem piedade!

Édipo – Não vamos amarrar-lhe logo as mãos às costas?

Pastor – Sou mesmo um desgraçado! Qual a tua dúvida?

Édipo – Levaste-lhe a criança a que ele se refere? [...]

Pastor – Será pior ainda se eu falar, senhor!

Édipo – Está emaranhando-te em rodeios vãos.

Pastor – Não, meu senhor! Entreguei-lhe o recém-nascido.

Édipo – De quem o recebeste? Ele era teu, ou de outrem?

Pastor – Não era meu; recebi-o das mãos de alguém...

Édipo – Das mãos de gente desta terra? De que casa?

Pastor – Não, pelos deuses, rei! Não me interrogues mais!

Édipo – Serás um homem morto se não responderes!

Pastor – Ele nascera... No palácio do rei Laio!

Édipo – Simples escravo, ou então... filho do próprio rei? [...]

Pastor – Seria filho dele, mas tua mulher que deve estar lá dentro sabe muito bem a origem da criança e pode esclarecer-nos.

Édipo – Foi ela mesma a portadora da criança?

Pastor – Sim, meu senhor; foi Jocasta, com as próprias mãos.

Édipo – Por que teria ela agido desse modo?

Pastor – Mandou-me exterminar a tenra criancinha.

Édipo – Sendo ela a própria mãe? Não te parece incrível?

Pastor – Tinha receios de uns oráculos funestos.

Édipo – E quais seriam os oráculos? Tu sabes?

Pastor – Diziam que o menino mataria o pai.

Édipo [*Indicando o Mensageiro.*] – Por que deste o recém-nascido a este ancião?

Pastor – Por piedade, meu senhor; pensei, então, que ele o conduziria a um lugar distante de onde era originário; para nosso mal ele salvou-lhe a vida. Se és quem ele diz, julgo-te o mais infortunado dos mortais!

Édipo [*Transtornado.*] – Ai de mim! Ai de mim! As dúvidas desfazem-se! Ah! Luz do sol. Queiram os deuses que esta seja a derradeira vez que te contemplo! Hoje tornou-se claro a todos que eu não poderia nascer de quem nasci, nem viver com quem vivo e, mais ainda, assassinei quem não devia!

Édipo sai correndo em direção ao palácio. O Mensageiro sai por um lado, o Pastor por outro.

Coro [*Lento e triste.*] – Vossa existência, frágeis mortais, é aos meus olhos menos que

nada. Felicidade só conheceis imaginada; vossa ilusão logo é seguida pela desdita. Com teu destino por paradigma, desventurado, mísero Édipo, julgo impossível que nesta vida qualquer dos homens seja feliz! Ele atirava flechas mais longe que os outros homens e conquistou (assim pensava, Zeus poderoso) incomparável felicidade. [...] Quando ele veio de longes terras sua presença foi para nós aqui em Tebas um baluarte; graças a ele sobrevivemos. [...] O tempo eterno, que tudo vê, mostrou um dia, malgrado teu, as tuas núpcias abomináveis que já duravam de longa data e te fizeram pai com a mulher de quem és filho, com tua mãe! [...] Gemo e soluço. Dos lábios meus só saem gritos, gritos de dor! E todavia graças a ti foi-nos possível cerrar os olhos aliviados e respirar tranquilamente por muito tempo.

Fragmento de: SÓFOCLES. *A trilogia tebana*: Édipo rei, Édipo em Colono, Antígona. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Cury. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

4. Passos da leitura encenada

- A turma deve se dividir em grupos de oito a dez estudantes. Cada equipe vai preparar uma leitura encenada da dramaturgia, que nada mais é do que a leitura do texto em voz alta, de maneira expressiva e cenicamente organizada.
- Combine com os colegas de grupo quem vai ler a fala de cada personagem. Além disso, alguém deve ficar responsável pela leitura das rubricas. O restante do grupo deve ler as falas do Coro. É importante lembrar que a leitura do Coro é feita em conjunto por todos os seus integrantes, compondo uma só voz.
- Ensaie a leitura pelo menos duas vezes com seus companheiros. Não tenha vergonha de experimentar. Aproveite esse momento para testar tipos de voz e maneiras diferentes de ler as falas. O Coro deve procurar dar o contorno mais expressivo possível a suas falas, a fim de que a leitura em uníssono não fique arrastada e monótona.
- Por fim, cada grupo deverá apresentar sua leitura encenada ao restante da turma. Concentre-se durante a apresentação de seu grupo, siga o combinado e deposite o máximo de energia nesse momento! Durante a exibição de outros grupos, atente para a variação de escolhas e intenções entre os grupos.

É comum que os grupos, sobretudo os primeiros a se apresentar, fiquem nervosos e tenham dificuldade de ler em voz alta. Tente manter um clima leve e descontraído durante a leitura. Incentive as construções expressivas, o ritmo da leitura, o volume da voz. Experimentar teatro deve sempre passar por uma instância de prazer e descobrimento.

5. Avaliação coletiva

- Terminada a apresentação, converse com a turma sobre como foi realizar a leitura encenada, procurando apontar os aspectos satisfatórios e as dificuldades encontradas. Avalie se a leitura encenada com seu grupo, ou a leitura de outros grupos, contribuiu para que pudesse compreender melhor o texto e fazer novas descobertas em relação a ele. Verifique também com os colegas se ficou claro para todos o modo como o destino trágico de Édipo aparece na cena e qual é a função do Coro.

5. Estimule uma conversa sobre descobertas possibilitadas pela leitura do texto em voz alta; sobre informações e expressividades do texto teatral que não estavam aparentes antes da leitura com o grupo. Explore também as diferenças entre as leituras. Esse exercício de comparação contribui para a percepção de que cada montagem teatral pode ser completamente diferente da outra, revelando distintos significados, mesmo que a dramaturgia seja a mesma. A dupla motivação de Édipo está entre o dever de rei do protagonista, que precisa descobrir quem foi o assassino de seu antecessor a qualquer custo para salvar a população de Tebas, e a tragédia do destino que carrega, que é ser da família dos Labdácidas, uma estirpe amaldiçoada. Por causa de seu destino trágico, Édipo assassinou seu pai e se casou com a mãe, desconhecendo esses laços sanguíneos. O desvelamento da desgraça que aflige a cidade é o desvelamento do próprio passado de Édipo, que caminha por seu próprio esforço rumo ao trágico destino. O Coro dá voz aos cidadãos de Tebas: lamenta o destino de Édipo e louva a coragem do governante que assegurou a sobrevivência da população.

Contexto e criação

Acrópole: quer dizer cidade no alto, ou cidade alta. No topo dos morros eram construídos os templos, que, dessa forma, ficavam mais próximos do céu. A Acrópole de Atenas consistia em um centro cerimonial com diversos templos. O maior deles era o Partenon, dedicado à deusa Atena.

Frontão: estrutura de pedra que arremata a cobertura na frente do edifício, que pode receber decoração de elementos em relevos.

Centauromaquia: a guerra dos gregos contra os centauros, figuras mitológicas meio homem, meio cavalo, que representavam para os gregos o que não era civilizado, o ilícito.

Werner Forman/Corbis, Lainistock/
Museu Britânico, Londres, Inglaterra.



Metopa do Partenon, 447 a.C.-432 a.C. Mármore, altura: 134 cm. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.

As cenas representadas nos altos-relevos da parte externa do Partenon podem se referir a uma batalha que teria ocorrido na comemoração de casamento de um rei, em que os centauros, incapazes de controlar a embriaguez, passaram a molestar as mulheres e os jovens, causando a guerra. A vitória dos gregos sobre os centauros seria um símbolo do triunfo da ordem sobre o caos. Os gregos se viam como um povo civilizado e tomavam os povos invasores como bárbaros.

A ordem e o caos

Chama-se de período clássico da antiga civilização grega o século V a.C., quando a cidade de Atenas foi reconstruída, depois que seu exército venceu a guerra contra a Pérsia. A reconstrução da Acrópole simbolizou o término do conflito e o início de uma nova era de poder, prosperidade e apogeu intelectual.

O mármore usado na construção do conjunto de templos foi tirado de uma mina descoberta a 12 quilômetros de Atenas. O projeto incluía, entre outros templos, o Partenon, que se tornou símbolo da civilização clássica. Ocupando o ponto mais alto da Acrópole, o Partenon foi dedicado à protetora da cidade, Atena, deusa da sabedoria e da guerra.

A religião grega era cívica, isto é, os templos tinham finalidade religiosa e política. Eram construídos para celebrar o orgulho da cidade e para abrigar e honrar as esculturas de suas divindades protetoras.

Os santuários consistiam em uma construção simétrica erguida sobre colunas de mármore, com um frontão constituído de uma pedra triangular apoiado sobre as colunas da entrada. O templo era decorado com inúmeras figuras esculpidas em relevo sobre grandes placas de mármore. O altar usado para sacrifícios e rituais, que envolviam queima de animais, ficava no lado de fora do edifício.

As comunidades despendiam grandes somas para encomendar imagens dos deuses aos melhores escultores da época. É o caso da estátua de Atena, com 12 metros de altura, feita de marfim e ouro para o Partenon, por Fídias. É possível que o escultor tenha sido também responsável pela decoração da parte externa do edifício, na qual foram instaladas placas de mármore com altos-relevos de cenas mitológicas, como a centauromaquia.

Estatueta de Atena. Cópia reduzida da estátua original de Fídias, século II a.C. Mármore, 105 cm. Museu Arqueológico Nacional, Atenas, Grécia.

A estátua da deusa Atena feita por Fídias para o Partenon, no século V a.C., não se conservou, como a maior parte das esculturas gregas. Com o triunfo do cristianismo na chamada Idade Média, as estátuas de ouro, prata e marfim representando as divindades depressa desapareceram. As gerações posteriores concluíram que o material valia mais que a arte: os bronzes foram transformados em armas e utensílios e os mármore foram usados como pedras tumulares.



G. Nimatallah/De Agostini Picture Library/
The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu
Arqueológico Nacional, Atenas, Grécia.

Representação



Fergus McNeill/Alamy/Glow Images

O Partenon, 447 a.C.-438 a.C. Foto de 2006.

Para os gregos antigos, o Partenon simbolizava força, prosperidade e a vitória sobre os invasores. No decorrer do tempo, ele tem evocado a ideia de perfeição. As formas dessa ruína de mármore tornaram-se um ícone da democracia. Por meio da excelência do material, da qualidade do trabalho e da racionalidade de sua estrutura simples e elegante, o templo expressa a sabedoria da deusa Atena.

2. Muitos edifícios em todo o mundo, com diferentes funções, reproduzem esses elementos em suas fachadas, tais como templos, tribunais, universidades e bibliotecas. Há também marcas de instituições e empresas que usam essa tipologia.

Observe a imagem do Partenon e recorra às próprias vivências para responder às questões a seguir:

As respostas são pessoais. Promova sua socialização, incentivando a troca de experiências e ideias.

1. Você conhece algum edifício que tem o aspecto do Partenon? Essa forma arquitetônica foi tomada como uma tipologia no decorrer da história da cultura do ocidente e é possível que todos os estudantes estejam familiarizados com ela, seja por meio da observação direta, seja por meio de fotografias, filmes e ilustrações.
2. Lembra-se da utilização desses elementos (colunas e frontão triangular) em alguma imagem? meio de fotografias, filmes e ilustrações.
3. Por que você imagina que essa forma foi tão usada na arquitetura e na cultura visual?
A utilização dessa forma arquitetônica geralmente visa à apropriação de um valor simbólico, seja da democracia, seja da ordem ou do poder.
4. Como você percebe essa oposição entre o que é próprio de nossa cultura e o que é próprio de outros povos em nossa sociedade hoje? Se julgar necessário auxiliar os estudantes nessa reflexão, promova um levantamento coletivo de aspectos distintivos de manifestações da cultura local, o que permitirá realçar as intensas trocas culturais que caracterizam a sociedade atual.
5. Em sua opinião, o que diferencia civilização e barbárie? Vivemos hoje em sociedades multiculturais, isto é, na maior parte das nações convivem grupos sociais com diferenças étnicas, religiosas e culturais. O conhecimento e a valorização dessas diferenças possibilitam a troca e o enriquecimento cultural. As categorias propostas – civilização e barbárie – estabelecem uma hierarquização das culturas, refletindo uma visão oposta a essa, de caráter etnocentrista.



Os vasos



Ornamento greco-etrusco.
Litografia colorida. c. 1856.

Gregas: frisos com padrões repetidos, as gregas foram utilizadas também na ornamentação de cerâmicas que apresentam cenas de narrativas mitológicas. Os padrões decorativos adotados pelos gregos têm origem na arte da Mesopotâmia.

A cor tinha forte presença no mundo da Grécia clássica. Tons vivos, de vermelho e azul, contrastavam com o mármore branco dos templos. As estátuas dos deuses eram vestidas com tecidos estampados. Os edifícios públicos tinham grandes murais e a vida cotidiana era enriquecida com imagens pintadas em madeira, argila e pedra, dispostas por toda parte. No entanto, por causa da fragilidade dos materiais, essas imagens se perderam. Hoje conhecemos apenas os vasos decorados, encontrados em grande quantidade por toda a região do Mediterrâneo.

Esses vasos podiam ter funções funerárias e cerimoniais. Eram usados também para a armazenagem de azeite, vinho e outros líquidos. Inicialmente tinham decoração geométrica, que nas peças mais antigas consistia em padrões muito simples, baseados na repetição de círculos e outras formas básicas. Mais tarde, criaram-se os frisos com linhas espiraladas repetidas que hoje são chamadas gregas.

Aos poucos, os motivos geométricos da decoração dos vasos foram substituídos por cenas da vida cotidiana ou da mitologia grega. As cenas podiam ser pintadas nos vasos com tinta preta ou vazadas na cor da cerâmica sobre um fundo preto. Essas modalidades são conhecidas, respectivamente, como técnica das figuras negras e técnica das figuras vermelhas.

Em meados do século VI a.C., os trabalhos mais refinados de cerâmica eram feitos por Exekias, que assinou vasos como ceramista e pintor.

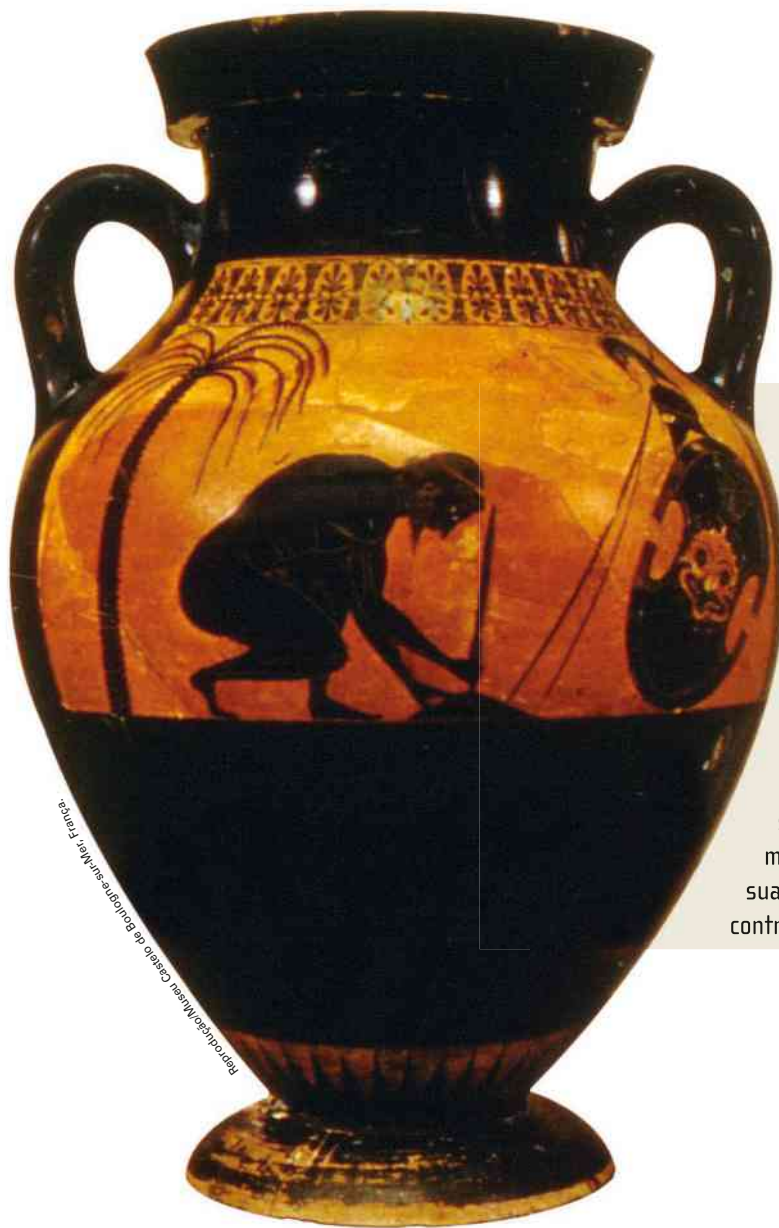


Ânfora de Dipylon, urna funerária, c. 750 a.C.-735 a.C. 155 cm de altura. Museu Nacional de Arqueologia, Atenas, Grécia.

Vaso monumental encontrado na tumba de uma mulher em Atenas. Acima e abaixo da cena com figuras humanas, que provavelmente representam um lamento em torno do corpo morto, o vaso é decorado com padrões geométricos repetidos e organizados em frisos.

AFP/Other Images/Museu Nacional de Arqueologia, Atenas, Grécia.

Representação



Exekias, *O suicídio de Ajax*, 530 a.C. Cerâmica, 69 cm. Chateau-Musée, Boulogne-sur-Mer, França.

Nesta ânfora, Exekias representou o suicídio de Ajax, um episódio da guerra de Troia, relatada no poema épico *Ilíada*. Ajax era o melhor guerreiro depois de Aquiles. Com a morte de Aquiles, entretanto, os gregos entregaram suas armas a Ulisses. Humilhado, Ajax se matou. A cena mostra o momento em que, deixando de lado suas armas, fixa no chão a espada contra a qual se atirará.

Ulisses: também chamado de Odisseu, é um personagem dos poemas épicos *Ilíada* e *Odisseia*, que deixa a ilha de Ítaca, abandonando sua família para lutar na guerra contra Troia. O poema *Odisseia* trata das aventuras do seu retorno, que durou dez anos.

Observe com atenção esse vaso e responda:

1. Que elementos Exekias utilizou para sintetizar o suicídio de Ajax? Exekias usou poucos elementos: além do próprio herói, as armas, talvez para lembrar o motivo da disputa, e uma palmeira, para definir que a cena se passa num lugar externo.
2. Como os artistas gregos realizavam ilustrações tão detalhadas usando apenas tinta preta? Os artistas gregos usavam linhas delicadas para definir detalhes, como se vê no corpo de Ajax, e a alternância do preto com o fundo, como se observa na máscara desenhada no escudo do herói.
3. Em nossa sociedade, em que meios de comunicação se utiliza a linguagem do desenho para representar histórias de nosso imaginário? Em nossa sociedade, a linguagem do desenho é usada nos meios impressos, como livros ilustrados e revistas em quadrinhos, e em meios audiovisuais, como filmes de animação.
4. Entre as histórias de heróis narradas por meio de desenhos, quais foram as mais marcantes para você? Resposta pessoal. Converse com os estudantes sobre a relação entre ilustrações e narrativas míticas e históricas.

❁ As esculturas

Na Grécia antiga, “beleza” era sinônimo de “bem”. O que era belo estava ligado de forma indissociável com o bom e verdadeiro.

Para expressá-la, os escultores esmeravam-se em representações da figura humana, fundidas em bronze, ou esculpidas em mármore. No período clássico, na maioria das vezes, essas esculturas não eram representações de um indivíduo determinado, mas de deuses e valores a eles associados, tais como virilidade e beleza, entre outros.

A nudez era considerada natural. Nos jogos, os jovens atletas competiam nus e as mulheres costumavam cobrir o corpo com tecidos transparentes de tão finos. Os rapazes cultivavam o corpo, mantendo-se fortes e em boa condição física, de modo a se tornar eficientes soldados e notáveis atletas. Praticar esportes era uma forma de honrar os deuses e de manter-se preparado para a guerra. O ritual dos jogos desenvolvia nos jovens o espírito heroico.

Os escultores gregos do período clássico pensaram num ideal de beleza humana. Estudando o corpo humano, especialmente o dos jovens atletas, combinaram os atributos que consideravam os mais desejáveis em um modelo de perfeição física.

O escultor grego Policleto desenvolveu um conjunto de regras para construir uma figura humana ideal e as registrou num tratado intitulado *Cânone* (que significa “medida” ou “regra”). Para demonstrar sua teoria, criou uma escultura representando Aquiles em escala maior que a humana. Nem o tratado nem a peça original sobreviveram, mas Policleto parece ter sugerido aos artistas que respeitassem alguns parâmetros para uma bela escultura da figura humana, tais como medidas proporcionais, ritmo na postura e na composição, exatidão e verdade.



Praxíteles, torso de Vênus de Cnidos, século IV a.C.
Estatueta em mármore, altura 122 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

As mulheres eram normalmente representadas com vestidos transparentes. Os escultores usavam o movimento do tecido para reforçar as formas femininas. No entanto, no século IV a.C., o escultor Praxíteles teria feito duas representações da deusa Afrodite, uma vestida e outra nua. A escultura, da qual restou apenas o torso, representa com delicadeza o corpo da deusa da beleza e do amor.

Representação



Doriforo. Cópia romana, século I a.C.
Mármore, altura: 2,12 m. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália.

Esta é uma cópia romana, em mármore, do *Doriforo* ('lanceiro'), escultura feita por Policleto, em bronze, entre 450 a.C. e 440 a.C. A imagem representa um guerreiro, Aquiles ou Teseu, segurando uma lança. A obra supostamente segue o cânone, isto é, apresenta medidas proporcionais e ritmo dinâmico na postura, que sugere um instante que precede ou sucede um movimento. Observando a harmonia entre as partes do corpo humano e reproduzindo os detalhes da relação entre os músculos, a pele e os ossos, os artistas gregos deram vida a suas esculturas.

G. Nimatallah/ De Agostini Picture Library/Naples, Museo Archeologico Nazionale.

Observe a imagem acima e responda: [Respostas pessoais.](#)

1. A posição do *Doriforo* realmente sugere um movimento? Experimente com o próprio corpo a postura representada e verifique as posições que a precederiam e sucederiam.
2. A configuração do corpo masculino apresentada aqui se aproxima do corpo de um homem adulto ou de um jovem em nossa sociedade? [Converse com os alunos sobre os padrões de beleza de nossa sociedade contemporânea, que diferem dos padrões da Grécia clássica. Converse também sobre a prática de esporte, a vida sedentária dos adultos e sobre a obesidade causada por má alimentação.](#)

Abordagem *desenho*

Desenhar é uma forma de pensar. Ao realizar um desenho, estamos o tempo todo tomando decisões, refletindo e agindo.

Uma folha em branco pode nos intimidar, mas desenhar é sempre um processo, uma experiência em que não podemos prever tudo o que vai acontecer.

Para dominar a linguagem do desenho é preciso praticar. Quanto mais se desenha, mais se pode prever o que vai acontecer, e alcançar os resultados desejados.

Para ficar cada vez mais seguro nessa prática, é preciso experimentar muito. Vale copiar desenhos que você aprecia, repetir várias vezes o mesmo desenho modificando detalhes e, principalmente, observar o mundo ao redor imaginando qual seria a melhor forma de representá-lo na linguagem do desenho.

O desenho é sempre uma composição, isto é, um modo de ocupar o campo em que estamos trabalhando com um ou vários elementos. Qualquer variação pode causar grande diferença.

Observe na página 109 como o artista paulistano Alex Cerveny (1963) organiza os elementos de uma ilustração. Em muitos de seus trabalhos feitos sobre papel, Alex mistura o desenho realizado com lápis, linhas de tinta colorida aplicada com um fino pincel e áreas maiores de tinta transparente, em geral à base de água.

Nesta ilustração da página 109, parte do desenho foi coberto por um tom acinzentado de aquarela transparente, restando uma área de luz onde o

Mesa de trabalho do artista Alex Cerveny.

Paula Kaori Nishijima/Acervo do artista



branco do papel foi deixado à mostra. Note como o artista alternou o uso de rasuras, elementos abstratos e letras com as delicadas linhas contínuas que definem as figuras. Repare também como ele solucionou a representação do fogo, usando linhas pontilhadas a lápis, que insinuam um movimento de dispersão, lembrando fagulhas, e uma tinta vermelha aplicada de forma bem concentrada, para representar o fogo, e de forma diluída, para representar a luz que emana da chama, reforçando o efeito de movimento.



Alex Cerveny, desenho para a coluna do jornal *Folha de S.Paulo*, s.d. Aquarela e lápis sobre papel, 10,7 cm x 9 cm.

Técnicas e materiais variados são usados por Alex para realizar trabalhos, muitos dos quais de pequenas dimensões, sobre papel.

Com base na observação do desenho de Alex Cerveny, responda:

- O que você pode imaginar sobre o texto que ele ilustra?
- O que a ilustração tem em comum com as imagens que decoram os vasos gregos aqui estudados?

As figuras são delicadas, definidas em linhas contínuas; representam um boi ou uma vaca com um corpo humano e um pássaro com um corpo humano. As rasuras feitas com lápis podem simbolizar formas expressivas desses personagens, a intensidade de seus humores.

Resposta pessoal. Incentive o aluno a usar a imaginação para inventar uma narrativa compatível com a ilustração. Ela poderia se referir, por exemplo, a alguma disputa entre o feminino e o masculino ou a algum rito ancestral, em que algo está sendo queimado.

Pesquisa *esculturas e cerâmica decorada*

As sofisticadas pinturas e esculturas produzidas pelos gregos foram admiradas por muitos povos desde a Antiguidade. Os romanos conquistaram os territórios que um dia foram dominados pelos gregos e saquearam esses tesouros. Mais tarde, outros povos invasores também disputaram as obras dos gregos e carregaram valiosos restos arqueológicos que foram comercializados pelo mundo todo. Os grandes museus europeus e estadunidenses guardam e expõem essas relíquias em suas galerias. Seus acervos incluem objetos de bronze, esculturas e principalmente vasos procedentes de toda a região do Mediterrâneo. Recentemente, a Grécia entrou em disputa por alguns achados, exigindo o retorno de objetos para seu lugar de origem. Aprofunde seus conhecimentos sobre o assunto.

1. Onde se encontram objetos de arte da cultura grega?



Três divindades femininas, Héstia, Dione e Afrodite, c. 438-432 a.C. Mármore, 233 cm. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.

Mármore retirados do frontão do Partenon.

Leemage/Getty Images/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

De Agostini Picture Library/The Bridgeman Art Library/Keystone National, Atenas, Grécia.



Vaso com figura vermelha, Ática, 480 a.C. Museu Arqueológico Nacional, Atenas, Grécia.

- As peças em mármore retiradas do Partenon consistem em relevos, esculturas e inscrições. São conhecidas como Mármore de Elgin, por terem sido adquiridas por Lord Elgin, que foi embaixador inglês na corte otomana em Istambul, entre 1801 e 1805. Compradas pelo diplomata em 1816, foram levadas para o Museu Britânico. Vídeo sobre o tema disponível em: <www.britishmuseum.org/explore/galleries/ancient_greece_and_rome/room.18_greece_parthenon_scu.aspx>. Acesso em: 2 jun. 2016.

- O Museu Arqueológico Nacional de Atenas possui um grande acervo de esculturas e objetos. No *site* do museu você pode ver alguns exemplos de vasos decorados dos diversos períodos da Grécia antiga. Escolha o período clássico para observar nove diferentes objetos. Disponível em: <www.namuseum.gr/collections/vases/classiki-en.html>. Acesso em: 2 jun. 2016.

Reprodução/Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, São Paulo, SP.



Moeda de prata, Grécia, século V a.C.
MAE-USP, São Paulo.

Em uma das faces da moeda está representada uma quimera (ser mitológico) e na outra, uma pomba.

- No Brasil existem coleções de objetos da Grécia antiga no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP). Acesse o *site* do MAE para conhecer algumas peças provenientes da região do Mediterrâneo, produzidas por povos que ali viveram entre 4000 a.C. e o início da era cristã. As legendas nesse *site* são em português. Disponível em: <www.nptbr.mae.usp.br/acervo/arqueologia-classica-e-medio-oriental/>. Acesso em: 2 jun. 2016.

Em muitas regiões do Brasil existem grupos de artesãos que se dedicam à criação de objetos de cerâmica decorada. Há produção de cerâmica decorada, por exemplo, nos municípios do vale do Jequitinhonha e no povoado de Candeal (município de Cônego Marinho), no vale do rio São Francisco, em Minas Gerais; no povoado de Poxica (município de Itabaianinha), em Sergipe; e no povoado de Passagem (município de Barra), na Bahia.

2. Como são as decorações das cerâmicas tradicionais produzidas no Brasil?

- Pesquise o acervo de cerâmica decorada apresentado no *site* da instituição A Casa – Museu do objeto brasileiro. Veja as variações entre técnicas, colorações e motivos usados em diferentes regiões do Brasil. Disponível em: <www.acasa.org.br/consulta/cer%C3%A2mica>. Acesso em: 2 jun. 2016.



Pote de barro da artesã Nair Ferreira dos Santos, do povoado de Passagem, município de Barra, Bahia, em foto de 2005.

3. Pesquise padrões decorativos para criar uma estampa.

- Procure em livros, revistas e na internet padrões variados usados na decoração de objetos. Você pode buscar os padrões que caracterizam os vasos de cerâmica da cultura grega antiga ou de outras culturas. Escolha um desses padrões e copie em seu caderno de desenho usando uma caneta hidrográfica preta. Repita o mesmo desenho, mantendo as mesmas proporções, para fazer um abarrado ou outra forma decorativa.

Para que os estudantes encontrem mais referências na internet, você pode recomendar o uso da expressão em inglês *Ancient Greece Pattern*.

Ação *desenho de figuras humanas*

Depois de estudar alguns aspectos da pintura em cerâmica e da linguagem do desenho, vamos experimentá-los na prática?

1. Linha contínua

- O objetivo desta atividade é soltar a mão.
- Dobre duas folhas de papel A4 e insira uma dentro da outra. Você vai obter um livrinho de oito páginas.
- Com um lápis 2B, faça um desenho em cada uma das oito páginas do livrinho. Os desenhos podem ocupar o meio da página ou algum canto, ser figurativos ou apenas uma forma – você decide. Cada um deve ser feito, porém, sem tirar o lápis do papel, numa linha contínua. Quando parar o gesto, o desenho estará pronto.

Ânfora com cena de figuras negras, Atenas, 530-520 a.C. (detalhe). 60,2 cm de altura e 42,1 cm de diâmetro. Museu de Belas Artes, Boston, EUA.

Representação do pancrácio, antiga modalidade de luta olímpica. À direita dos lutadores figura o juiz; à esquerda, provavelmente um espectador.

2. Fundo e figura

- Agora você poderá experimentar a definição de uma figura por contraste, como os gregos faziam nos dois tipos de decoração da cerâmica – figuras pretas e figuras vermelhas.



- Dobre uma folha de papel A4 obtendo quatro páginas. Na página da frente faça um desenho simples de uma figura humana numa única linha. Desenhe cabeça, braços, mãos, dedos, corpo, pernas e pés. Tente definir os detalhes apenas na linha do contorno. Você pode fazer o rosto de perfil, delineando o nariz, por exemplo.
- Na página esquerda interna tente repetir o mesmo desenho, mas agora procure melhorar algum aspecto. Que outro detalhe você pode fazer? Como é o cabelo dessa figura? Depois, usando uma caneta hidrográfica, preencha a figura de preto.
- Na página interna da direita refaça a mesma figura. Sempre buscando melhorar o desenho, verifique as proporções entre as partes e acentue as curvas da linha. Agora, com a caneta preta, pinte o espaço exterior ao delimitado pela linha, deixando a figura na cor do papel.
- Na última página, para encerrar o trabalho, você pode repetir mais uma vez a figura ou traçar apenas um detalhe dela. Se preferir, use esse espaço para escrever uma descrição do caráter de seu personagem.

3. Ilustração de cena

- Conceba uma imagem simples que represente uma pequena história ou uma ação. Escolha uma história de que você goste – uma história simples ou, por exemplo, um conto que tenha ouvido em sua infância.
- Pense se haveria uma forma de representar visualmente essa história por meio de apenas uma imagem. Que elementos a imagem deveria ter para representar o clímax da história ou seu desfecho?
- Faça alguns esboços rápidos a lápis para experimentar as proporções. Verifique se você consegue desenhar os elementos que imaginou. Se tiver dificuldade, pesquise fotografias e imagens de referência.
- Numa folha de papel A4 trace com lápis o desenho definitivo. Pense na ocupação da folha. O desenho vai ficar no centro? Ou na lateral? Qual será sua dimensão total?
- Depois, com tinta preta e um pincel bem fino, reforce as linhas mais importantes e preencha detalhes que queira acentuar na imagem.
- Se desejar, trabalhe mais um pouco a imagem usando uma cor para diferenciar outro elemento. Para isso, poderá utilizar uma caneta hidrográfica de ponta fina.
- Muitas vezes é difícil determinar quando um desenho está pronto. Haveria mais alguma interferência a fazer na imagem? Talvez um elemento externo possa ainda ser colado na composição. Experimente.

Nas atividades de desenho o importante é experimentar o gesto e o material, usando o lápis com força ou com leveza, fazendo uma linha única ou sobrepondo linhas, com liberdade. Deixe que os alunos façam mais de uma tentativa. Estimule-os a resolver os problemas de um desenho inserindo outros elementos na composição.

4. Avaliação coletiva

- Concluídas as atividades, examine os trabalhos elaborados e avalie os resultados. Troque ideias com os colegas e o professor a respeito deles: reflita, por exemplo, se os desenhos da linha contínua da atividade 1 têm uma progressão; avalie se repetir o desenho na atividade 2 trouxe qualidades para a imagem e ainda se é mais fácil retocar o desenho preenchendo a figura ou o fundo; pense se, no caso do resultado da atividade 3, a história, ou a ação, pode ser identificada por outra pessoa.

Do Helenismo ao Neoclassicismo

Helenismo

No século IV a.C., o rei da Macedônia, Felipe II, assumiu o poder sobre toda a Grécia, dando início à formação de um império que se estenderia em direção ao Oriente sob o comando de seu filho e sucessor, Alexandre. Este invadiu a Pérsia, conquistou a Ásia Menor, o Egito, onde fundou a cidade de Alexandria, a Bactria (que corresponde ao atual Afeganistão) e parte da Índia. Alexandre, o Grande, como ficou conhecido, unificou as cidades-Estado gregas e difundiu sua cultura pelo vasto território que conquistou.

As influências recíprocas entre a cultura grega e as culturas orientais geraram o que mais tarde foi chamado de helenismo.

Durante o período helenístico, os temas cotidianos tornaram-se mais presentes nas artes, enquanto os eventos heroicos perdiam expressão. Os escultores deixaram de representar os deuses e os valores éticos e passaram a representar os homens e as mulheres, substituindo a serenidade das figuras divinas pela emoção e dramaticidade dos seres terrenos.

Estatueta de uma dançarina velada e mascarada, séculos III-II a.C. Bronze, 20,5 cm. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, EUA.

As obras do período helenístico caracterizam-se pela representação de gestos e emoções humanos e pessoais, como se observa nesta estatueta.

Roma

Em meados do século II a.C., os romanos conquistaram a Macedônia e, a partir de então, foram estendendo seu domínio aos territórios do antigo império de Alexandre na Europa, África e Ásia. Os territórios gregos aos poucos passaram ao domínio romano e a Grécia tornou-se colônia desse império.

Admiradores da cultura grega, os romanos adotavam o modelo grego na construção de seus templos, traziam esculturas da Grécia para adornar espaços públicos e privados e contratavam artistas gregos para trabalhar em Roma. Quando invadiam e saqueavam cidades gregas, transportavam as esculturas e outros tesouros para Roma, expondo os objetos em praça pública. Enquanto para os gregos as esculturas eram objetos de culto, para os romanos tinham valor decorativo e cívico.

Depois de um século de saques, o suprimento de esculturas gregas começou a diminuir. Os romanos, então, cada vez mais ávidos por esses objetos, passaram a encomendar cópias para decorar suas casas. Com o crescimento dessa demanda, surgiu uma verdadeira indústria de cópias. A livre apropriação dos estilos gregos e o interesse em representar os tipos comuns da vida cotidiana deram origem à escultura romana.

Escultura em mármore de um patrício romano segurando retrato de seus ancestrais, 80 d.C. 165 cm de altura. Museu Capitolino, Roma, Itália.

A partir das cópias gregas, os romanos desenvolveram um tipo de escultura cívica, retratando os patriarcas e imperadores, com a finalidade de divulgar uma imagem de poder.



Reprodução/Museu Metropolitano de Arte, Nova York, EUA.



Erin Baanik/Alamy/Latinstock/Centrale Montemartini, Museo Capitolino, Roma, Italia.

Renascimento

Por volta do século XV, quando algumas cidades europeias enriquecidas por atividades comerciais viveram um apogeu cultural, a cultura clássica foi retomada. Esse movimento histórico de valorização da cultura greco-romana mais tarde seria chamado de Renascimento.

Libertando-se aos poucos da estética cristã que havia dominado durante toda a Idade Média, os intelectuais do período renascentista buscaram estudar os modelos teóricos, filosóficos e artísticos da Antiguidade clássica. No decorrer da Idade Média, os textos clássicos da cultura greco-romana haviam sido copiados por monges e preservados em mosteiros, chegando às mãos de estudantes nas primeiras universidades fundadas no século XIII na Itália, França e Inglaterra.

Com a invenção da prensa tipográfica, esses textos puderam ser reproduzidos em larga escala e disseminados por toda a Europa.



Reprodução/Galeria degli Uffizi, Florença, Itália.

Sandro Botticelli, *O nascimento de Vênus*, c. 1485. Têmpera sobre tela, 172,5 cm x 278,5 cm. Galleria degli Uffizi, Florença, Itália.

O quadro marcou a retomada, depois de mais de mil anos, de um tema pagão. A pintura mostra Vênus (nome romano de Afrodite, a deusa grega do amor) sobre uma concha que flutua, conduzida por Zéfiro, o vento oeste, em direção a uma praia na qual se encontra uma ninfa, que simboliza a primavera. De acordo com a narrativa mitológica, a deusa nasceu da espuma das ondas depois que os genitais de seu pai, o deus Urano, foram cortados por Cronos e lançados ao mar.

Neoclassicismo

A segunda metade do século XVIII na Europa foi marcada por grandes transformações sociais relacionadas à criação de formas mecanizadas de produção, ao aumento da população das cidades, à difusão das ideias iluministas, ao fortalecimento da burguesia e à eclosão da Revolução Francesa. Durante esse período e em parte do século XIX, intelectuais e artistas voltaram-se mais uma vez para o passado greco-romano.

A retomada dos temas da Antiguidade clássica e a busca de inspiração nos valores da democracia grega e da república romana geraram a estética que ficou conhecida como neoclássica. Trata-se de um modelo de arte sóbrio, no qual se destacam a proporção, o equilíbrio e a clareza, tal como na arte clássica. A adoção desse modelo foi a forma encontrada pelos artistas de se opor aos exageros do Barroco, identificado com o modo de vida dos reis absolutistas, alheios às transformações sociais em curso.

O retorno da influência greco-romana foi estimulado também por uma onda de pesquisas arqueológicas que vinham ocorrendo na Europa, como as escavações das cidades romanas de Herculano e Pompeia, cobertas pelas cinzas do vulcão Vesúvio em 79 d.C.



Maurice Savage/Alamy/Latinstock

Teatro Nacional D. Maria II, inaugurado em 1846, na praça D. Pedro IV, Lisboa, Portugal.

O frontão triangular com esculturas em relevo sustentado por colunas de mármore caracteriza o estilo neoclássico da arquitetura do teatro.

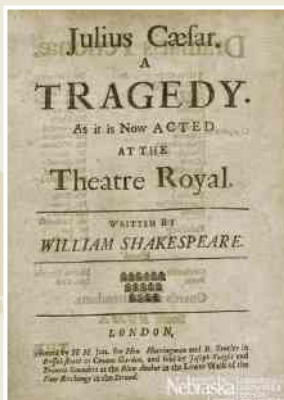
A difusão da cultura grega

No decorrer dos séculos, a cultura grega se difundiu pelo mundo, influenciando a produção artística de épocas e lugares bem diferentes. Nesta dupla de páginas foram apontados alguns exemplos da presença dessa cultura no teatro, na escultura e na arquitetura de diversos povos.

LONDRES

Frontispício de uma antiga edição da peça *Júlio César*: uma tragédia, de William Shakespeare. Londres: Herringman e Bentley, c. 1684.

Já no final do Renascimento, o dramaturgo inglês William Shakespeare escreveu diversas peças baseadas em temas históricos ou mitológicos da Antiguidade greco-romana, entre elas *Júlio César*, em 1606.

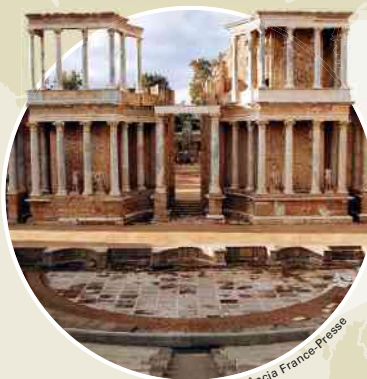


Reprodução/Coleção particular

MÉRIDA

Teatro construído em 16 a.C. pelos romanos na capital da Lusitânia, Augusta Emérita, hoje chamada Mérida, Espanha.

Situada no oeste da Espanha, Mérida é um dos sítios arqueológicos mais bem preservados da cultura romana. Além do teatro, há casas, um anfiteatro, um templo e um museu que guarda esculturas, mosaicos e objetos cotidianos usados na Antiguidade.



Manuel Cohen/Agência France-Press

RIO DE JANEIRO

O arquiteto francês Grandjean de Montigny (1776-1850) é o autor do projeto neoclássico para o edifício da Academia Imperial de Belas-Artes.

Desse edifício, que foi demolido em 1938, restou apenas o pórtico que se encontra hoje no Jardim Botânico do Rio de Janeiro.



Marc Ferrez/Acervo Instituto Moreira Salles





The Bridgeman Art Library/Keystone/Museus Capitolinos

ROMA

Representação de máscaras cênicas em mosaico romano. Encontrado em Roma, 249-251 d.C. Museu Capitolino, Roma, Itália.

Os objetos representados nesse mosaico eram usados nas comédias da época helenística.



Jane Sweeney/Robert Harding Heritage/Agência France-Presse

DUGA

Templo construído em 168-169 d.C. Duga, ou Tuga, na atual Tunísia, no norte da África.

A cidade de Duga, ou Tuga, foi habitada desde o século V a.C. Em 46 a.C. a região foi conquistada pelos romanos, que ergueram ali templos e este teatro, o mais bem preservado da África.



World Imagings/Museu Nacional, Tóquio, Japão

GANDHARA

Estatueta de Buda do século I-II d.C. 1 metro de altura. Museu Nacional de Tóquio, Japão, 2004.

O Buda em estilo greco-indiano, encontrado em Gandhara, atual Paquistão, é uma prova da influência da cultura grega na arte dos territórios conquistados por Alexandre no período helenístico.

ALEXANDRIA

Cabeça de Alexandre, século II-III d.C. Templo de Serapis, Alexandria, Egito, 2009.

Escultura que homenageia Alexandre, o Grande, encontrada na cidade fundada por ele no Egito.



DeAgostini/Getty Images

Com a ajuda de um atlas geográfico e das informações desta dupla de páginas, indique os países em que se encontram os locais cuja presença da cultura grega foi representada. *A representação feita nesta dupla de páginas tem o objetivo de ajudar os estudantes a localizar de forma espacial alguns exemplos da presença da cultura grega no mundo.*

Cultura grega hoje

A cultura grega está presente em diferentes aspectos de nosso cotidiano. Não é difícil se lembrar de personagens da literatura e das histórias em quadrinhos que representam Zeus, Poseidon ou Afrodite.

No cinema, muitos filmes retratam episódios históricos, como as batalhas e conquistas dos gregos antigos. É o caso do filme estadunidense *300*, lançado em 2006, inspirado na história em quadrinhos de mesmo nome, escrita e desenhada por Frank Miller. Tanto a HQ como o filme reconstroem a batalha de Termópilas, em que os gregos enfrentaram os exércitos persas em um desfileiro em 480 a.C.

A estética grega também é sempre lembrada por *designers* e artistas visuais. Para o verão de 2015, vários estilistas apresentaram em suas coleções vestidos drapeados, sandálias de couro amarradas e estampas inspiradas na antiga cultura grega.

Nas artes visuais, uma obra concebida pelo artista indiano Anish Kapoor (1954), que vive na Inglaterra e cujos trabalhos suscitam discussões em torno das percepções humanas, recebeu o nome de um personagem da mitologia grega.

Kapoor chamou seu trabalho de Mársias, nome de um sátiro da mitologia grega. Um mito relata que Mársias, orgulhoso por ter aprendido a tocar flauta, desafiou Apolo, em uma disputa em que o vencedor poderia punir seu concorrente. Apolo venceu a disputa tocando sua lira e como castigo amarrou Mársias em uma árvore e arrancou sua pele.

Antonio de Moraes Barros Filho/
WireImage/Getty Images

Antonio de Moraes Barros Filho/
WireImage/Getty Images

Patrick Kovarik/Agência
France-Presse



Modelos desfilam criações dos estilistas Alexander McQueen, Versace e Valentino, para o verão de 2015.

- **Sátiro**: criatura amante do prazer que perambulava pelas florestas e podia atacar as ninfas.
- **Apolo**: deus da harmonia e da razão, para os gregos representava a construção dos valores da civilização. Os lemas "Nada em excesso" e "Conhece-te a ti mesmo", gravados na entrada do templo erguido em sua homenagem em Delfos, relacionam-se aos valores morais associados a esse deus.



Cena do filme *300*, de Zack Snyder. EUA, 2006 (117 min), baseado na história em quadrinhos de Frank Miller.

Reprodução/Dark Horse



Desenho da história em quadrinhos *Os 300 de Esparta*, de Frank Miller, lançada em 1998.

Representação



View Pictures/Alamy/Other Images

Anish Kapoor; *Marsyas*, 2002. Tate Modern, Londres, Reino Unido.

Feita para ser instalada temporariamente no Turbine Hall, um enorme espaço do museu Tate Modern, em Londres, a escultura era composta de três anéis de aço unidos por uma única membrana de PVC. Dois anéis foram posicionados verticalmente, em cada extremidade do ambiente, enquanto um terceiro, central, está suspenso horizontalmente, paralelo ao chão. A escultura é fruto da geometria gerada pela junção das três estruturas de aço por uma membrana vermelha.



De Agostini/Getty Images/Museu Arqueológico Nacional, Atenas, Grécia.

Praxíteles, disputa entre Mársias (tocando a flauta dupla) e Apolo, na presença de Musa (à esq.), século IV a.C. (detalhe). Relevo de Mantinea, Grécia, século IV a.C. Museu Arqueológico Nacional de Atenas, Grécia, c. 2002.

Observe a fotografia da escultura de Anish Kapoor e responda:

1. Por que o artista teria escolhido esse nome para sua escultura?

Anish Kapoor associou a membrana vermelha usada em sua escultura à pele esfolada do personagem mítico.

2. Que elementos do mito aparecem em seu trabalho? A escultura nos remete ao universo musical, pois sua forma se assemelha a um sino ou a um instrumento de sopro, como uma flauta ou um trompete. Temos a sensação de que um som sairá de dentro dessas grandes cornetas.

3. Em sua opinião, por que o artista, ao tomar esse mito, optou por homenagear o sátiro e não Apolo?

Resposta pessoal. O deus Apolo representa a ordem e os valores da civilização ocidental. Mársias foi castigado por ter sido arrogante perante a sabedoria. O artista talvez tenha optado por expressar a dor daqueles que erram e que perdem as disputas.

Síntese estética

O belo

Reflexão

A beleza era um tema importante para os artistas e filósofos gregos. Nesta seção vamos refletir sobre o conceito de belo. Para se aprofundar um pouco na questão, leia um fragmento da introdução à *História da beleza*, de Umberto Eco (1932-2016), pensador e escritor nascido em Alexandria.

“Belo” – junto com “gracioso”, “bonito” ou “sublime”, “maravilhoso”, “soberbo” e expressões similares – é um adjetivo que usamos frequentemente para indicar algo que nos agrada. Parece que, nesse sentido, aquilo que é belo é igual àquilo que é bom, e de fato, em diversas épocas históricas criou-se um laço estreito entre o Belo e o Bom.

Se, no entanto, julgarmos com base em nossa experiência cotidiana, tendemos a definir como bom aquilo que não somente nos agrada, mas que também gostaríamos de ter. Infinitas são as coisas que consideramos boas: um amor correspondido, uma honesta riqueza, um quite refinado, e em todos esses casos *desejamos* possuir tal bem. É um bem aquilo que estimula o nosso desejo. Mesmo quando consideramos boa uma ação virtuosa, gostaríamos de tê-la realizado nós mesmos, ou nos propomos a realizar uma outra tão meritória quanto aquela, incitados pelo exemplo daquilo que consideramos ser um bem.

Ou então chamamos de bom algo que é conforme a algum princípio ideal, mas que custa dor, como a morte gloriosa de um herói, a dedicação de quem trata de um leproso, o sacrifício da vida feito por um pai para salvar um filho... Nesses casos reconhecemos que a coisa é boa, mas, por egoísmo ou por temor, não gostaríamos de nos ver envolvidos em uma experiência análoga.

Reconhecemos aquela coisa como um bem, mas um bem alheio que olhamos com um certo distanciamento, embora comovidos, e sem que sejamos arrastados pelo desejo. Muitas vezes,

para indicar ações virtuosas que preferimos admirar a realizar, falamos de uma “bela ação”.

Se refletimos sobre o comportamento distante que nos permite definir como belo um bem que não suscita o nosso desejo, compreendemos que falamos de Beleza quando fruímos de alguma coisa por aquilo que é, independentemente da questão de possuí-la ou não. Até mesmo um bolo de casamento bem confeccionado, quando o admiramos na vitrine do confeitiro, nos parece belo, mesmo que, por questões de saúde ou de inapetência, não o desejemos como um bem a ser adquirido. É bela alguma coisa que, se fosse nossa, nos deixaria felizes, mas que continua a sê-lo se pertence a outro alguém. Naturalmente não se considera o comportamento de quem, diante de uma coisa bela como o quadro de um grande pintor, deseja possuí-lo por orgulho de ser o possuidor, para poder contemplá-lo todo dia ou porque tem grande valor econômico. Estas formas de paixão, ciúme, desejo de possuir, inveja ou avidez, nada têm a ver com o sentimento do Belo. O sequioso que ao dar com uma fonte precipita-se para beber não lhe contempla a Beleza. Pode fazê-lo depois, uma vez satisfeito o seu desejo. Por isso, o sentido da Beleza é diverso do sentido do desejo. Podemos considerar alguns seres humanos belíssimos, mesmo que não os desejemos sexualmente, ou que saibamos que nunca poderão ser nossos. Se, ao contrário, se deseja um ser humano (que além do mais poderia até ser feio) e não se pode ter com ele as relações almejadas, sofre-se. [...]

Entre outros livros de ensaio e romances, Umberto Eco escreveu *História da beleza* e *História da feiura*, publicados pela Record, respectivamente, em 2010 e 2007. Informações disponíveis em: <www.umbertoeco.com>. Acesso em: 8 out. 2015.

Um outro critério a nos guiar é que a estreita relação que a época moderna estabeleceu entre Beleza e Arte não é assim tão evidente. Se determinadas teorias estéticas modernas reconheceram apenas a Beleza da arte, subestimando a Beleza da natureza, em outros períodos históricos aconteceu o inverso: a Beleza era uma qualidade que podiam ter as coisas da natureza (como um belo luar, um belo fruto, uma bela cor), enquanto a arte tinha apenas a incumbência de fazer *bem* as coisas que fazia,

de modo que servissem ao escopo a que eram destinadas – a tal ponto que se considerava arte tanto aquela do pintor e do escultor quanto aquela do construtor de barcos, do marceneiro ou do barbeiro. Somente muito mais tarde, para distinguir pintura, escultura e arquitetura daquilo que hoje chamaríamos de artesanato, é que se elaborou a noção de Belas-Artes. [...]

Fragmento de: ECO, Umberto. *História da beleza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

2. Podemos citar, por exemplo, o que foi estudado no **Capítulo 1** deste livro que, nas culturas indígenas, considera-se belo aquilo que é bom e que é útil. Assim, o fazer artístico não se distingue do fazer bem-feito – e tudo precisa ser bem-feito, seja uma pintura na pele de uma criança, com a finalidade de protegê-la, seja o trançado de um cesto ou o plantio de uma roça.

Depois de ler o texto de Umberto Eco, responda:

1. No texto, o autor dá uma definição objetiva da beleza? Não, o autor levanta algumas hipóteses acerca da relação entre o belo, o bom e o desejo, incentivando uma reflexão sobre as diferentes formas de entendermos a beleza.
2. A que tempo ou a que culturas o autor pode estar se referindo ao dizer que “a arte tinha apenas a incumbência de fazer *bem* as coisas que fazia, de modo que servissem ao escopo a que eram destinadas”?
3. Para você, o belo está relacionado ao bem ou a algo concreto? *Resposta pessoal.*
4. Faça um inventário de dez coisas que são belas para você. Depois verifique quais delas desejaria ter, quais delas admira em outras pessoas, quais são apenas contempláveis, quais são ações, quais são características humanas e quais delas são objetos. Compare seu inventário com o dos colegas. *Resposta pessoal.*

Produção

Objetivo

Discutir e refletir sobre o conceito de beleza na cultura grega e na atualidade.

- Reúna-se em grupo com mais quatro colegas para conversar sobre o belo. Tomando como ponto de partida que a beleza para os gregos estava relacionada ao que é bom e verdadeiro, a pergunta que se coloca é: O que pode ser considerado belo hoje?
- Discuta a questão em grupo e faça uma lista dos temas levantados. Se o grupo achar interessante, pode escrever um pequeno texto com as conclusões.
- Em seguida, ainda com seu grupo, pense em como fazer uma síntese estética do assunto, ou seja, como transmitir as conclusões do grupo aos demais colegas por meio de uma criação estética, como uma música, um poema, uma pintura, uma cena, uma *performance*, uma exposição de objetos.

Sugestão

Em casa, faça um levantamento de imagens, objetos, músicas, gestos ou textos que evidenciem o debate em torno das diferentes formas de entender a beleza. Com esse material é possível fazer um painel, uma montagem, uma encenação, um cartaz, um vídeo ou outro tipo de produção que expresse as conclusões da turma.

Dê um tempo para a troca de ideias entre os estudantes. Não é preciso que o grupo chegue a um consenso. O mais importante é cada equipe anotar as posições a que chegou e fazer um resumo dos pontos que surgiram na discussão.

Oriente os estudantes a pesquisar em casa imagens, objetos, sons e textos que possam trazer à tona o debate em torno do conceito de belo. Com o material trazido de casa, o grupo poderá elaborar e apresentar para a classe uma síntese estética do que foi discutido. Incentive o uso de linguagens variadas. Durante as apresentações, procure identificar as questões mais frequentes e, no final da atividade, tome-as como base para promover uma leitura crítica dos padrões e valores de nossa sociedade.



UNIDADE 2

A arte brasileira

Nem todas as culturas são “ricas”, nem todas são herdeiras diretas de grandes sedimentações. Cavoucar profundamente numa civilização, a mais simples, a mais pobre, chegar até suas raízes populares é compreender a história de um país.

E um país em cuja base está a cultura do povo é um país de enormes possibilidades.

BARDI, Lina Bo. *Tempos de grossura: o design no impasse*.
São Paulo: Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1994.



Vamos tratar da arte brasileira e de alguns dos fatores que agiram em sua gênese de modo a forjar a diversidade que hoje se manifesta no país em todos os campos artísticos.

Tomamos como ponto de partida para as reflexões três aspectos relevantes relacionados a esse tema: a colonização portuguesa e seus efeitos duradouros em nossa sociedade; a forma como a arte moderna internacional foi apropriada pela elite cultural brasileira no início do século XX; e a efervescência criativa das décadas de 1950 e 1960, que extravasou para outras partes do mundo por intermédio do Tropicalismo.

Mais uma vez é preciso ressaltar, porém, que não estamos interessados em propor o estudo da história da arte no Brasil, mas em apresentar exemplos, que em sua singularidade, marcaram as produções artísticas no país em épocas distintas.

Por meio dessas obras, vamos deparar com os valores da cultura medieval europeia, como a monarquia e o cristianismo, com a religiosidade africana, com os mitos amazônicos e com a estética popular, expressos nos objetos, imagens, narrativas e músicas que se tornaram símbolo de brasilidade.

Capítulo 4

Arte e colonização

Mestre Piranga, *Nossa Senhora da Conceição*, século XVIII. Madeira entalhada e resinada, 36 cm × 11 cm × 11 cm. Coleção Renato Whitaker.

O caráter singular da arte católica em Minas Gerais.



Johann Moritz Rugendas, *Dança do lundu*, 1822-1825. Litografia com base em gravura do artista, c. 1835, 22 cm × 27,8 cm.

Festas profanas e religiosas retratadas por artistas estrangeiros.



Ruínas da redução jesuítica de São Miguel Arcanjo, séculos XVII e XVIII. São Miguel das Missões, Rio Grande do Sul, em foto de 2015.

Construções jesuíticas, testemunhos da ação catequética em terras do povo guarani, no sul da colônia portuguesa.

Jean-Baptiste Debret, *Retrato de dom João VI*, 1817. Óleo sobre tela, 60 cm x 42 cm. MNBA, Rio de Janeiro.

Um registro da História: coroação do rei de Portugal no Brasil.



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

A redução jesuítica de São Miguel Arcanjo foi erguida coletivamente por indígenas e missionários jesuítas, entre os séculos XVII e XVIII. A santa de madeira foi feita pelo escultor brasileiro Mestre Piranga provavelmente no século XVIII. O retrato de dom João VI é obra do pintor francês Jean-Baptiste Debret, de 1817. A gravura foi feita com base em desenho do artista alemão Johann Moritz Rugendas, entre 1822 e 1825.

Considerando as imagens apresentadas nesta dupla de páginas, responda:

- O que essas imagens representam? *Ruínas de uma igreja construída com pedras, uma santa esculpida em madeira, o retrato pintado de um rei, uma gravura retratando uma festa com participantes negros e brancos.*
- Que linguagens artísticas estão contempladas nesse conjunto de obras? *Arquitetura, escultura em madeira, pintura a óleo, litografia ou gravura em pedra, fotografia e dança.*
- Quem produziu cada trabalho e em que época?
- O que elas podem revelar acerca da arte produzida no Brasil sob o domínio português?

É possível observar que a arte estava a serviço da Coroa portuguesa e da Igreja católica. Nota-se também que artistas estrangeiros buscaram retratar o que consideravam exótico, com a finalidade de saciar a curiosidade dos europeus a respeito dos povos que aqui viviam e do modo de vida na sociedade colonial.

Como a cultura dos países europeus se estabeleceu no Brasil?

Contrarreforma: conjunto de medidas adotadas pela Igreja católica para combater a expansão do movimento protestante, reconquistar fiéis, converter povos não cristãos, reafirmar antigos dogmas e fortalecer a autoridade do papa.

Jesuíta: membro da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1534 pelo padre espanhol Inácio de Loyola.

Portulano: tipo de carta náutica que representava as rotas marítimas e as áreas litorâneas das novas terras.

Durante a Contrarreforma, para garantir a austeridade, a Igreja católica reativou a Inquisição, ou Tribunal do Santo Ofício, instituição que havia sido criada no século XIII para combater as práticas religiosas que se desviassem das oficiais. A Inquisição instaurou um tribunal, em Roma, que julgava aqueles que eram contra os dogmas da Igreja em toda a Europa. Na Espanha, foi também usada com caráter político e acabou por expulsar judeus e muçulmanos da península Ibérica.

Lopo Homem e Pedro Reinel, "Terra Brasilis". *Atlas Miller*, c. 1519. Biblioteca Nacional da França (BnF).

O êxito das grandes expedições oceânicas dos séculos XV e XVI dependia dos portulanos. Este, atribuído aos cartógrafos portugueses Lopo Homem e Pedro Reinel, representa o território recém-explorado da América portuguesa, com dezenas de pontos nomeados em sua costa. No mar, figuram naus portuguesas e, no continente, papagaios, indígenas e árvores de pau-brasil, que se tornaram objeto de interesse econômico da metrópole.



Reprodução/Atlas Miller/Biblioteca Nacional, Paris, França.

Como parte da ação colonizadora, os portugueses procuraram impor sua cultura aos habitantes das terras que conquistaram e aos povos trazidos escravizados da África. Assim, em atendimento aos preceitos da Contrarreforma, dedicaram-se a converter os indígenas ao cristianismo, tendo os jesuítas como principais agentes desse trabalho catequético.

Na sociedade colonial brasileira, as igrejas católicas eram centros de culto religioso e de convívio social. Numerosos conventos e igrejas foram construídos de acordo com os valores estéticos do Barroco – estilo artístico que emergiu na Europa na primeira metade do século XVII como parte do programa desenvolvido pela Igreja para reconquistar cristãos e converter não cristãos. Nas edificações religiosas, essa estética se caracterizou pela exuberância da decoração interna, projetada para sensibilizar visual e emocionalmente. A estética barroca esteve presente por quase dois séculos em festas religiosas e profanas, nas igrejas e nas ruas da colônia.

No início do século XIX, a colônia portuguesa na América passaria a ser a sede do governo imperial – fato inédito no processo de colonização europeu. Diante da ameaça de invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão Bonaparte, a família real portuguesa decidiu transferir-se para o Brasil, aonde chegou acompanhada de mais de 15 mil pessoas.

Ao estabelecer-se no Rio de Janeiro, o governo real providenciou reformas urbanas e culturais que incluíam o incentivo à formação de orquestras e corais e a criação de um teatro, uma biblioteca e um museu. O projeto culminou na contratação de artistas franceses para fundar uma

Retábulo de madeira, um dos altares laterais da Igreja da Ordem Terceira de São Francisco, Capela Dourada, Recife, PE, 2010.



G. Evangelista/Opção Brasil Imagens

Os retábulos são um tipo de obra característico da escultura luso-brasileira. Podem ser encontrados nos altares de muitas igrejas barrocas construídas no Brasil nos séculos XVII e XVIII. Na figura, vemos um dos altares laterais da Capela Dourada, no Recife. O trabalho de escultura em madeira com pilastras retorcidas, decoradas com elementos bofânicos, era, em geral, revestido de folhas de ouro. Ao centro, havia o espaço para a colocação de uma imagem.

2. Um mapa do território conquistado pelos portugueses na América; um altar de madeira, tradição portuguesa, no qual se vê uma imagem; uma pintura que retrata o encontro em terras brasileiras de membros das famílias reais de Portugal e Áustria; um teatro construído no Brasil com base em um modelo francês.

3. Os exemplos mostram uma profunda relação entre a cultura europeia, não apenas a portuguesa, e o Brasil. O uso de modelos europeus na arquitetura e em outras linguagens artísticas atesta essa relação. Os exemplos evidenciam também que a cultura europeia foi trazida pelo colonizador por meio da conquista territorial, da religião católica e do poder da monarquia.

Academia de Belas Artes, a fim de formar, de acordo com a estética neoclássica, então dominante na Europa, os futuros artistas brasileiros.

Mesmo depois da independência em relação a Portugal, o Brasil permaneceu como um império governado por membros da família real portuguesa: dom Pedro I, soberano entre 1822 e 1831, e dom Pedro II, que reinou de 1840 até a proclamação da República, em 1899.

Descendente das tradicionais monarquias portuguesa e austríaca, dom Pedro II interessava-se por Arte, Filosofia e Ciências, e era atento às inovações tecnológicas que marcaram seu tempo. Em seu longo reinado, buscou associar o império brasileiro à ideia de sabedoria e prosperidade, com o intuito de construir a imagem de um país “civilizado” nos moldes europeus. O imperador esperava amenizar assim o fato de ser o Brasil a única nação no mundo ocidental onde ainda havia escravidão.

A valorização dos padrões culturais europeus perpetuou-se no Brasil: atravessando o período imperial, estendeu-se da elite dirigente às demais camadas sociais e tornou-se um elemento importante na constituição da cultura do país. A remodelação da cidade do Rio de Janeiro, já no começo do século XX, sob o regime republicano, constitui um bom exemplo disso. Ainda hoje, é possível observar em nosso cotidiano exemplos da adoção de modelos artísticos originários de outras nações.

Verifique a data e a linguagem artística das obras apresentadas e responda:

1. O que as obras retratadas têm em comum? *As quatro imagens referem-se à história do Brasil. Mostram pontos de relação entre a cultura europeia e a formação da cultura brasileira.*
2. O que cada uma delas representa?
3. O que essas imagens revelam acerca da relação do Brasil com a Europa?
4. Como você percebe a presença de modelos culturais estrangeiros em nosso cotidiano?

4. Resposta pessoal. Pode-se comentar a influência do cinema estadunidense e europeu, da música *pop* estadunidense, dos seriados de televisão, dos ídolos adolescentes, etc. Incentive uma conversa sobre a ideia, bastante difundida, de que elementos culturais ou de consumo vindos de outros países são melhores que os nacionais.



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

Jean-Baptiste Debret, *Desembarque da imperatriz dona Leopoldina*, 1818. Óleo sobre tela, 44,5 cm x 69,5 cm. MNBA, Rio de Janeiro.

Integrante da Missão Francesa, o artista Jean-Baptiste Debret permaneceu no Brasil por quinze anos como pintor da corte e produziu uma vasta obra registrando cenas da sociedade brasileira. Retratou, nessa pintura, a chegada ao Rio de Janeiro da princesa austríaca Leopoldina, que veio se casar com dom Pedro I. Acompanhava-a sua corte, que incluía uma comitiva de cientistas e artistas, a qual ficou conhecida como Missão Austríaca.



Ismar In'gbor/Pulsar Imagens

Francisco Oliveira Passos e Albert Guilbert, *Theatro Municipal do Rio de Janeiro*, 1905-1909. Foto de 2010.

O projeto de reforma urbana do Rio de Janeiro foi inspirado no plano do barão Hausmann, que havia implantado largas avenidas na capital francesa. A reforma abriu uma avenida ligando o porto a uma praça que recebeu edifícios públicos, como o Theatro Municipal, a Biblioteca Nacional e a Escola Nacional de Belas Artes. Assim como a ópera de Paris, o Theatro Municipal mescla elementos clássicos com a profusão decorativa do Barroco, seguindo a tendência conhecida como eclétismo.

Contexto e criação

A escultura no Barroco brasileiro

O Barroco manifestou-se no Brasil de maneira singular e marcante. Por sua grande capacidade de absorver características das culturas locais, esse estilo persistiu na produção artística por longo período, em contínua renovação no país.

Cidades mineiras: a partir dos últimos anos do século XVII, foram encontradas jazidas de ouro nas terras que hoje correspondem ao estado de Minas Gerais. Depois de dois séculos de colonização, pela primeira vez o interior do território passava a ser foco de interesse do governo português. A notícia da descoberta de ouro atraiu à região das minas um súbito afluxo populacional de outras regiões do Brasil e também de Portugal. Rapidamente surgiram pequenos núcleos urbanos, como Mariana, Sabará e Vila Rica, atualmente Ouro Preto.

Foi na escultura que ocorreu a contribuição mais original da cultura luso-brasileira para a arte barroca. O uso da talha em madeira no interior das igrejas brasileiras equivale ao uso do mármore nas igrejas italianas. As linhas sóbrias da arquitetura das igrejas coloniais ressaltam ainda mais os relevos ornamentados, que muitas vezes eram folhados a ouro ou pintados de cores vivas. A talha, como era chamada essa escultura ornamentada sobre grandes peças de madeira, estendia-se pelas paredes da nave principal, cobria altares laterais e em alguns casos forrava todo o teto.

Além dos entalhes que decoram as paredes, destacam-se nas igrejas barrocas brasileiras numerosas imagens esculpidas em madeira ou moldadas em barro cozido. Essas imagens, algumas vezes organizadas em grupos, podiam ser vistas como atores que encenavam um teatro devocional.

O Barroco brasileiro alcançou seu auge no isolamento das cidades mineiras, na primeira metade do século XVIII. Cada núcleo urbano tinha seu estilo próprio de escultura em madeira. A efervescência criativa caracterizou essa época de opulência, em que provavelmente mais de 20 toneladas de ouro extraído da região eram enviadas anualmente a Portugal.

O artista mais importante desse momento foi o mineiro Antônio Francisco Lisboa (c. 1730-1814), chamado de Aleijadinho. Filho de um mestre de obras português e de uma africana, esse artista autodidata talvez nunca tenha viajado para além das cidades mineiras. Pouco se sabe de sua vida, mas há registros de que em torno dos 40 anos de idade ele foi afetado por uma doença degenerativa que lhe causava dores e deformações, o que explica o apelido pelo qual se tornou conhecido. Aleijadinho não se limitou a repetir os modelos europeus. Em suas obras, observam-se formas expressivas cheias de espontaneidade e autenticidade.

Ricardo Azoury/Tyba



Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, séculos XVIII-XIX. Congonhas, MG. Fotografia de Ricardo Azoury, 2005.

O Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, na cidade de Congonhas, é considerado a principal obra de Aleijadinho. O conjunto é formado pela igreja, o adro onde estão instaladas doze esculturas de profetas do Antigo Testamento, esculpidas em pedra-sabão, a escadaria e as seis capelas que contêm os passos da Paixão de Cristo.

4. Resposta pessoal. Esclareça que o artista esculpiu as peças de madeira retirando aos poucos as lascas, de modo a “encontrar” a figura imaginada em todos os seus detalhes – tais como as dobras das roupas que definem os movimentos. Depois lixou cuidadosamente as peças a fim de obter formas arredondadas, ressaltando detalhes como as dobras da roupa e as rugas na pele. Por fim, as peças foram pintadas para diferenciar cada material representado – as roupas, a pele e os objetos.

Representação

Aleijadinho e seus auxiliares foram responsáveis pelos conjuntos de esculturas em madeira expostos no interior das pequenas capelas que marcam os passos da Paixão de Cristo no Santuário do Bom Jesus de Matosinhos. Ao todo são 66 figuras que compõem sete cenas: Última Ceia, Horto das Oliveiras, Prisão de Cristo, Flagelação, Coroação de Espinhos, Subida para o Calvário (ou Cruz às Costas) e Crucificação.

Passos da Paixão de Cristo:

conjunto de sete (ou múltiplo de sete) cenas que representam os últimos episódios da vida de Cristo. No arranjo das esculturas de Aleijadinho, as sete cenas foram montadas em seis capelas, reunindo-se os conjuntos da Flagelação e da Coroação de Espinhos em uma mesma capela.



Karina Tengani/Aervo da fotografia

Aleijadinho, *Subida para o Calvário* ou *Cruz às Costas*, 1796-1799. Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, Congonhas, Minas Gerais, em foto de 2015.

Nesse conjunto de esculturas, Aleijadinho representou a subida de Cristo em direção ao Calvário como um cortejo. À frente do grupo há a figura de um arauto tocando trombeta, personagem sempre presente nas procissões que aconteciam nas ruas das cidades mineiras à época. No relato do episódio feito pelo apóstolo Lucas, que integra o Novo Testamento, Jesus fala com duas mulheres que o seguiam aos prantos.

1. O artista reuniu esculturas que representam os seguintes personagens: a mulher que carrega uma criança, a mulher com o lenço, Jesus, o arauto com uma criança e outros soldados. A postura e a posição dos personagens no conjunto sugerem uma ação, e eles parecem

Observe as esculturas representadas nesta página e responda: relacionar-se por meio dos olhos e gestos.

1. Que elementos o escultor utilizou para compor um teatro devocional?

2. Como o escultor representou a “subida”? O pedestal em que a figura de Jesus está instalada consiste em uma rampa, sugerindo que o personagem se esforça para vencê-la carregando uma pesada cruz. As outras figuras foram representadas em marcha.

3. Como são as vestimentas dos personagens? Os personagens figuram com roupas típicas da Roma antiga, exceto a mulher que leva o filho no colo e a criança próxima ao arauto, que se vestem à moda setecentista.

4. Em sua opinião, de que maneira o artista trabalhou as peças de madeira a fim de realizar essa encenação?



A pintura acadêmica no Brasil

Reprodução/Museu do Negro, Rio de Janeiro, RJ.



Jean-Baptiste Debret, *Negra*, 1820-1830. Estudo em aquarela, 7 cm x 9,6 cm. Museu do Negro, Rio de Janeiro.

Na espontaneidade desse pequeno esboço, assim como em outros trabalhos feitos em aquarela, Debret expressou sua percepção subjetiva das relações humanas na sociedade escravista.

Visão romântica: caracteriza-se pela valorização do individualismo, da subjetividade e da emoção e pelo interesse na observação dos hábitos e tradições exóticos ou populares.

No século XIX, muitos artistas europeus vieram ao Brasil, atraídos pela paisagem exuberante, pela luz tropical, pela ideia de exotismo, em busca de aventura ou acompanhando expedições científicas.

Os artistas franceses, contratados pela corte portuguesa com o objetivo de fundar uma Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro, chegaram em 1816, e a motivação de sua vinda é controversa. Tudo indica que estivessem fugindo para o Brasil por serem simpatizantes de Napoleão Bonaparte, que acabara de perder o poder na França. Esse grupo, que mais tarde ficou conhecido como Missão Artística Francesa, incluía, entre outros, os pintores Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay (1755-1830), além do arquiteto Grandjean de Montigny.

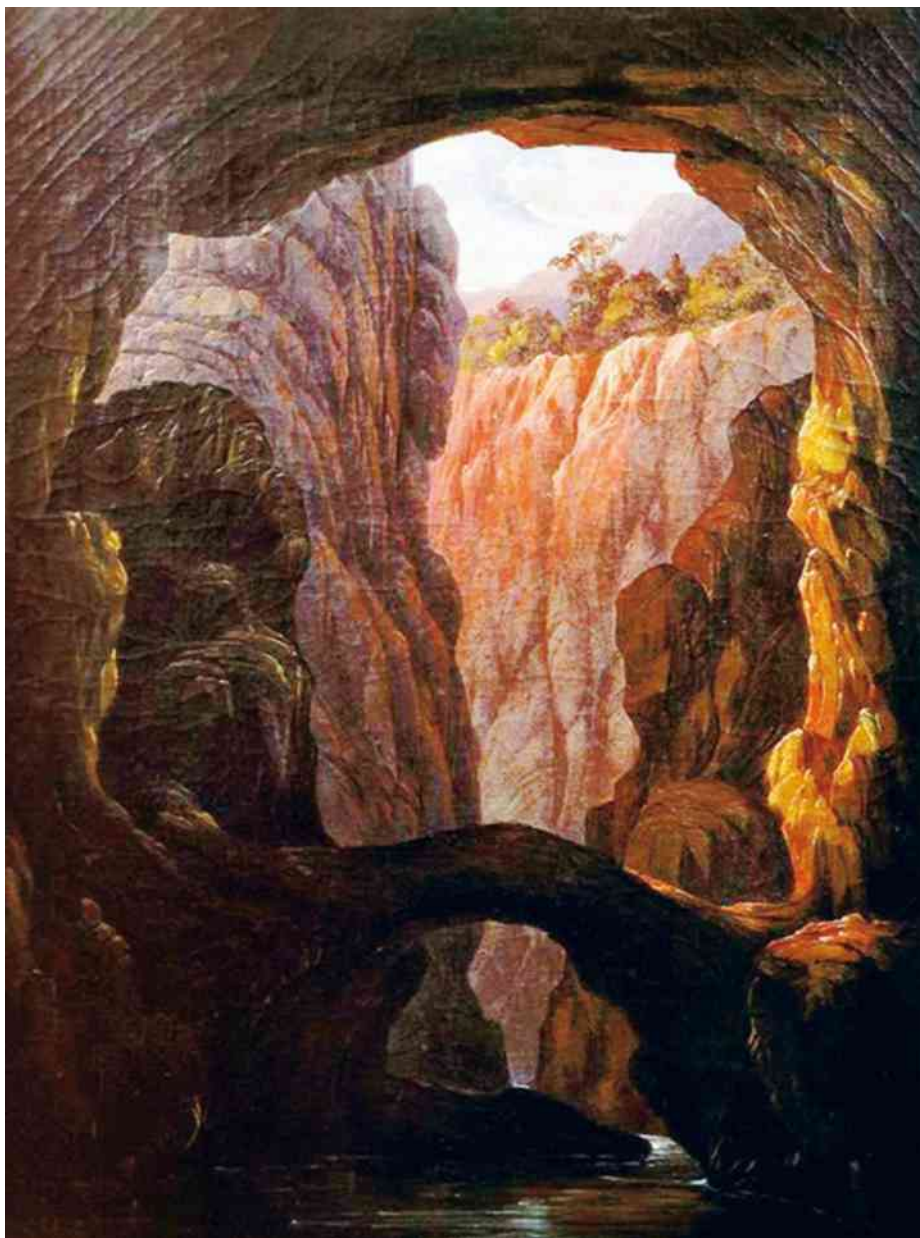
Debret foi o mais importante integrante dessa missão. Seu trabalho documenta hábitos e costumes de uma cidade luso-brasileira cuja população era majoritariamente de origem africana. À medida que entrava em contato com a realidade violenta do sistema escravista, o artista se distanciava da estética heroica neoclássica das pinturas que retratam a corte e se aproximava da visão romântica, representando por meio de desenhos e aquarelas o cotidiano das pessoas comuns e dos escravos. Ao retornar a Paris, em 1831, Debret dedicou-se à obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, uma coletânea de gravuras com 150 reproduções, desenhos e aquarelas, acompanhadas de textos explicativos.

Com as crises políticas que acompanharam o processo de independência, a Academia Imperial de Belas Artes só foi inaugurada dez anos mais tarde, em 1826, e assim teve início o ensino artístico formal no país, calcado nos valores tradicionais da arte europeia. Concebido com base em padrões do Classicismo, o ensino acadêmico propunha a arte como a representação do belo ideal e a valorização de temas heroicos, como a pintura histórica. O método priorizava o ensino do desenho de observação e da pintura a óleo. No caso da escultura, o trabalho com mármore e bronze.

Os artistas franceses trouxeram cerca de cinquenta obras da Europa para formar o acervo da instituição. Foi a partir desses trabalhos e da obra dos primeiros professores que se iniciou a produção acadêmica nacional. A estreita ligação da Academia com o governo imperial resultou muitas vezes na produção de pinturas de caráter ufanista, que narravam eventos históricos de modo grandioso e épico. O retrato foi bastante exercitado, pois sua execução, sob encomenda, garantia o sustento dos artistas. A paisagem e a natureza-morta, embora consideradas gêneros secundários pelo sistema acadêmico, foram predominantes entre os pintores brasileiros e estrangeiros no Brasil do século XIX.

O gaúcho Manuel de Araújo Porto-Alegre (1806-1879), discípulo de Debret, fez parte da primeira geração de alunos da Academia Imperial de Belas Artes. Porto-Alegre acompanhou Debret em sua volta para a França, vivendo na Europa por seis anos. Ao retornar ao Brasil, foi nomeado professor de pintura histórica da Academia. Foi poeta, caricaturista, crítico de arte e principalmente um incentivador das atividades artísticas. No Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, que guarda o acervo da Academia até hoje, há uma série de pinturas nas quais Porto-Alegre abordou, com a grandiosidade dos pintores românticos, o tema da paisagem.

Representação



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

Manuel de Araújo Porto-Alegre, *Grotta*, s.d. Óleo sobre tela, 35,2 cm x 27,1 cm. MNBA, Rio de Janeiro.

Cânion de pedra visto do interior de uma caverna, que parece uma enorme boca a engolir a luz do Sol: uma representação grandiosa da paisagem.

Observe a pintura apresentada nesta página e responda:

- 1.** Que artifícios o artista utiliza para representar os espaços interior e exterior da paisagem?
- 2.** Como ele define os volumes variáveis das formas inorgânicas características da pedra? *Para definir as formas irregulares da pedra, o artista usou variações mais sutis de claro e escuro da mesma tonalidade.*
- 3.** O que torna essa paisagem grandiosa? *A grandiosidade é conferida pelo ponto de vista, que mostra a paisagem de baixo para cima. As árvores parecem pequenas, vistas de tão longe e emolduradas pelo arco de pedra.*

1. O artista utiliza as cores claras e escuras para definir áreas de luz e sombra. Tons escuros de marrom são usados nas bordas da pintura e tons mais claros no centro, culminando com o azul-claro do céu na região central superior da tela. A luz do Sol incide sobre o lado direito do cenário. O artista usa tons amarelados para as pedras na entrada da caverna e avermelhados para o paredão do cânion à direita.

Os primeiros fotógrafos brasileiros

A notícia da invenção de uma máquina capaz de fixar a imagem, o daguerreótipo, chegou ao Rio de Janeiro por meio de um jornal publicado em maio de 1839. Em dezembro do mesmo ano, o artista francês Hercule Florence (1804-1879), então radicado no interior de São Paulo, publicou

no mesmo jornal carioca um comunicado acerca de suas experiências, que o haviam levado a descobrir um processo fotográfico em 1833.

Florence participara da expedição artística e científica organizada pelo barão de Langsdorff, durante a qual registrou em aquarelas cenas do cotidiano dos indígenas de Mato Grosso e do Pará. Ao retornar à então província de São Paulo, fixou-se na vila de São Carlos, atual Campinas.

Buscando um sistema de registro de imagens que não dependesse de materiais importados, Florence vislumbrou a possibilidade de “imprimir pela luz do Sol”. Trabalhando sozinho, uma vez que não mantinha contato com os círculos intelectuais europeus, utilizou uma caixa munida de uma lente e uma folha de papel embebida em uma substância sensível à luz, o nitrato de prata, para registrar uma cena observada a partir de uma janela.

Em janeiro de 1840 a técnica da daguerreotipia foi demonstrada ao jovem dom Pedro II, então com apenas 14 anos. O monarca percebeu a importância científica dessa técnica e deu início a uma coleção de grande valor. O imperador despendeu somas expressivas contratando fotógrafos estrangeiros e brasileiros para documentar a vida da família real, obras públicas e paisagens.



Louis Jacques Mandé Daguerre, *O estúdio do artista*, 1837. Daguerreótipo. Sociedade Francesa de Fotografia, Paris, França.

Esse arranjo de objetos do estúdio de Daguerre foi a primeira cena captada pelo artista por meio da técnica que desenvolveu.

Daguerreótipo: o inventor do equipamento foi Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851), pintor parisiense que havia desenvolvido uma câmera improvisada, equipada com lentes, com que realizou experiências usando chapas de cobre banhadas em sais de prata, já conhecidos por suas características fotossensíveis. Por volta de 1837, conseguiu fixar uma imagem gravada pela luz. As imagens assim obtidas eram únicas e ficaram conhecidas como daguerreótipos.

Coleção Thereza Christina Maria: com a proclamação da República em 1889, a família real deixou o Brasil. O ex-imperador doou suas coleções de fotografias, pinturas, esculturas e mobiliário, entre outras, à Biblioteca Nacional, ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e ao Museu Nacional. Coube à Biblioteca Nacional o acervo de fotografias, que recebeu o nome de Coleção Thereza Christina Maria em homenagem a sua esposa. A riqueza desse acervo pode ser apreciada no site da Biblioteca Nacional Digital.

Disponível em: <<https://bndigital.bn.br/dossies/colecao-d-thereza-christina-maria-albuns-fotograficos/>>. Acesso em: 1º fev. 2016.



Auguste Stahl, *Cachoeira de Paulo Afonso*, Pernambuco, 1860. Fotografia, 25,8 cm x 55,6 cm. Coleção Thereza Christina Maria, Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Para produzir essa visão panorâmica da antiga cachoeira de Paulo Afonso, no rio São Francisco, o fotógrafo francês Auguste Stahl (1824-1877) registrou duas cenas e juntou os negativos, compondo uma imagem de enormes dimensões para fotografias da época.

Representação

O fotógrafo Marc Ferrez (1843-1923), filho e sobrinho de integrantes da Missão Artística Francesa, nasceu no Rio de Janeiro e estudou na França. Interessado em ciência e inovações tecnológicas, registrou em suas fotografias cenas cotidianas das cidades, além de paisagens e retratos. Com a destruição de seu estúdio por um incêndio em 1873, Ferrez passou a trabalhar em projetos encomendados pelo governo brasileiro. Viajando pelo país, registrou a construção de ferrovias e represas, plantações de café e populações de distintos locais. O conjunto das fotografias de Marc Ferrez é considerado a mais significativa representação do Brasil nas últimas décadas do século XIX.



Marc Ferrez/ Coleção Gilberto Ferrez/ Acervo IMS

2. Porque, de maneira geral, a sociedade de consumo tornou os objetos substituíveis. Além disso, em nosso cotidiano usamos cada vez menos instrumentos que precisam ser amolados, e, caso necessário, há utensílios disponíveis para que as pessoas amolem em casa suas facas, tesouras e outros objetos de corte.

3. O personagem é um homem jovem, forte, ativo, orgulhoso de seu trabalho, que pode ser um imigrante português. Outros aspectos podem ser levantados, como a indumentária e o uso do cachimbo. Aproveite para incentivar novas comparações entre o passado e o presente, além das que já foram feitas com base no ofício do personagem. É possível que os alunos identifiquem o uso do cachimbo como um hábito do passado. Verifique se eles associam a redução ou o quase desaparecimento desse hábito aos conhecimentos que hoje temos acerca dos graves prejuízos que causa à saúde.

Marc Ferrez, *Amolador*, Rio de Janeiro, c. 1899. Impressão em gelatina de prata, 24 cm x 18 cm. Coleção Gilberto Ferrez, IMS.

Embora sua especialidade tenha sido a paisagem, o fotógrafo realizou também retratos do imperador e da família real, de tipos populares, imigrantes, negros, vendedores ambulantes na cidade, trabalhadores rurais nas fazendas de café e indígenas em Mato Grosso e na Bahia. Dessa forma, documentou a diversidade étnica e cultural da população do país.

4. A fotografia é muito bem composta. Não se trata de um instantâneo, tudo nela foi posado e preparado. A tesoura ocupa o centro da composição. O homem mostra o domínio da máquina, se apossando dela com orgulho.

Observe a fotografia do amolador e responda:

1. O que você sabe sobre a profissão representada? **Resposta pessoal.** Se for possível, apresente aos estudantes um vídeo, dirigido por Abelardo de Carvalho, em 2008, que pode ser encontrado no site do Porta Curtas, em que atores encenam o que teria acontecido nos dez minutos que antecederam ao registro deste retrato nas ruas do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://portacurtas.org.br/filme/?name=amolador>>. Acesso em: 1º fev. 2016.
2. Por que não vemos mais amoladores pela cidade?
3. O que se pode dizer sobre o personagem retratado?
4. Do ponto de vista da composição, como é a fotografia?

Abordagem o retrato

Durante séculos, uma das principais funções dos pintores no mundo ocidental foi representar chefes de governo ou pessoas abastadas em momentos solenes e históricos, com roupas luxuosas. Alguns artistas, como o espanhol Diego Velázquez (1599-1660), pintor oficial da família real espanhola, buscavam reproduzir com realismo os detalhes que observavam. Outros ficaram conhecidos por captar mais do que a aparência de seus retratados. É o caso do holandês Rembrandt van Rijn (1606-1669), que, segundo críticos da época, era capaz de representar a alma de seus modelos.

Com a fotografia, o mesmo desafio pode ser colocado. Em geral, ao fazer um retrato fotográfico, temos a preocupação de verificar se o modelo está em uma posição e com uma expressão que favoreçam sua aparência, se os olhos estão abertos, se o cabelo está bem composto e se a luz ilumina adequadamente seu rosto, entre outros detalhes voltados para a obtenção de um resultado “belo”. Entretanto, nem sempre nos preocupamos com o que representar sobre a pessoa que está posando: quem ela é, o que pensa, o que faz, do que ela gosta, o que deseja. Será possível expressar a complexidade de um ser humano em um retrato?

Nas fotografias de estúdio, muito comuns até a primeira metade do século XX, alguns elementos, tais como roupas e objetos, eram utilizados para compor a cena, com a finalidade de reforçar um caráter, verdadeiro ou falso, do modelo.

A fotógrafa brasileira Bárbara Wagner (1980) preocupou-se em expressar ao máximo a identidade de seus modelos no projeto *É como se fosse verdade*, que desenvolveu no bairro paulistano Cidade Tiradentes, em 2015. Ela montou um estúdio em um terminal de ônibus, lugar de passagem, por onde milhares de pessoas transitam cotidianamente. Àqueles que aceitaram ser fotografados, Bárbara pediu que preenchessem um questionário com perguntas pessoais: a forma como gostavam de ser chamados, o gênero musical que mais ouviam, uma frase que sintetizasse algum desejo, um lugar em que gostariam de estar ou que quisessem visitar, entre outras. De posse das fotografias e dos questionários, ela convidou um *designer* especializado em capas de CD, o baiano Bobby Djoy, para criar uma composição visual para cada fotografia, como se fosse uma capa de disco.

As imagens da página ao lado mostram algumas capas de CD resultantes do projeto desenvolvido por Bárbara Wagner.

Rembrandt van Rijn, *Retrato de Saskia sorridente*, 1633. Óleo sobre madeira, 52,4 cm x 44 cm. Galeria de Antigos Mestres da Pintura, Coleção Estatal de Arte de Dresden, Alemanha.

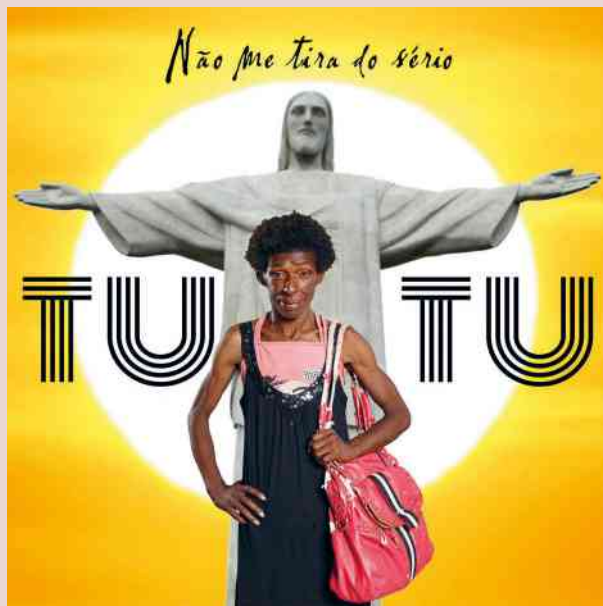
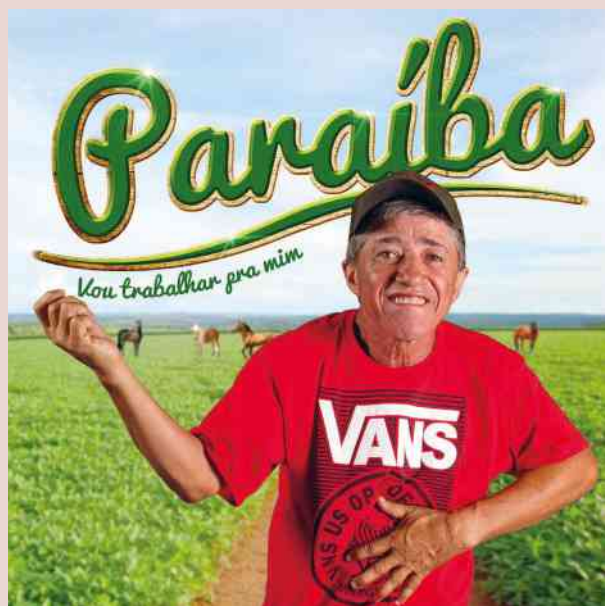
Um dos mais importantes pintores barrocos na Europa, Rembrandt usou o contraste entre luz e sombra, suaves passagens de tons na cor da pele e minuciosos detalhes para retratar a personalidade dessa jovem no século XVII.



Incentive a exploração das imagens perguntando aos alunos o que as montagens permitem saber acerca das pessoas representadas e a que tipo de música cada capa parece estar associada. A primeira imagem mostra um pastor ou alguém com forte religiosidade cristã; a segunda retrata uma pessoa que deseja muito ganhar na loteria ou ficar milionária; a terceira mostra uma pessoa que gosta de música rural, como forró ou moda de viola; e a quarta retrata uma pessoa que aparentemente gostaria de visitar o Rio de Janeiro.



Foto: Reprodução/Coletivo particular



Bárbara Wagner e Bobby Djoy, capas de CD feitas para o projeto *É como se fosse verdade*, 2015.

No projeto foram produzidas 43 capas de disco. O conjunto expressa elementos bem variados: desejo de riqueza, crenças religiosas, lugares icônicos e a estética da música sertaneja, do axé, do forró e da música brega.

→ O trabalho de Bárbara Wagner extrapola as possibilidades do retrato fotográfico, pois associa representações de um lugar imaginário, o apelido da pessoa, uma preocupação ou interesse dela e o gênero musical a que foi relacionada. Observe que a tipologia das letras escolhidas pelo designer também colabora para comunicar o gênero musical.

A artista, que tem formação em comunicação social, está interessada em refletir sobre o “mau gosto”, mais especificamente sobre a estética que é usualmente chamada de brega ou *kitsch*.

Kitsch: termo de origem alemã, usado para qualificar objetos, produções culturais e sentimentos considerados de mau gosto, que refletem a predileção da maioria por estereótipos de beleza.

Refleta sobre os retratos, as frases e os cenários que foram aplicados nas imagens apresentadas e compartilhe opiniões com os colegas:

- De que forma o trabalho de Bárbara Wagner extrapola as possibilidades de retratar um personagem?
- Você concorda que essas imagens se relacionam com a ideia preconcebida de mau gosto? O que é bom gosto e mau gosto para você? **Resposta pessoal.**

Promova um debate sobre o que são o bom gosto e o mau gosto. Provoque os estudantes perguntando: Quem define o que é o bom e o mau gosto? Baseado em que critérios? Importante aqui é mostrar como esses critérios são móveis e se diferenciam de um grupo social para outro. Converse sobre os preconceitos envolvidos nessas avaliações e sobre como os preconceitos em geral podem ser perversos em nosso cotidiano.

Pesquisa *fotografia e retrato*

A invenção da fotografia teve grande impacto na ciência e na arte nos últimos 150 anos. A possibilidade de fixar imagens e a popularização desse processo transformaram nossa relação com o conhecimento e com a memória. A fotografia nos ensinou a olhar o mundo de maneira diferente.

Hoje, com câmeras inseridas em celulares, a fotografia faz parte do cotidiano e, ao trocar imagens nas redes sociais, refinamos nosso olhar. De modo geral, pode-se dizer que a qualidade das imagens produzidas pelos fotógrafos amadores aumenta a cada dia.

Vamos conhecer um pouco mais o trabalho dos fotógrafos e as formas de fazer retratos no passado e no presente.

1. Onde encontrar as fotografias de Marc Ferrez e outros fotógrafos brasileiros dos séculos XIX e XX?

- Em 1998, grande parte da obra de Marc Ferrez foi adquirida pelo Instituto Moreira Salles, que se ocupa em preservar e divulgar esse acervo, que reúne mais de 5 500 imagens, sendo 4 mil negativos originais de vidro. Para conhecer as fotografias de Ferrez, visite o *site* do IMS. Disponível em: <www.ims.com.br/ims/explore/artista/marc-ferrez/perfil>. Acesso em: 2 fev. 2016.
- Além da obra de Ferrez, o Instituto Moreira Salles preserva em seu acervo trabalhos dos maiores fotógrafos que atuaram no Brasil nos séculos XIX e XX. Visite a página do acervo de fotografia do IMS e escolha um entre os vários fotógrafos apresentados. Observe as fotografias do autor escolhido e verifique se há algo em comum entre elas. Identifique a época em que foram feitas, os temas abordados e as características da composição e do enquadramento. Disponível em: <www.ims.com.br/ims/explore/acervo/fotografia>. Acesso em: 2 fev. 2016.

2. O que a fotografia pode nos dizer sobre os africanos e afrodescendentes no Brasil do século XIX?

- No vídeo *Entre cantos e chibatas*, de 2011, a antropóloga e historiadora Lília Moritz Schwarcz comenta a presença do negro na fotografia no século XIX. O vídeo está

dividido em quatro partes. Assista às duas primeiras, que apresentam fotografias obtidas em estúdio, com uma análise das possíveis intenções de quem as encomendou ou produziu (parte 1), e retratos de mulheres e homens escravos, em uma abordagem comparativa (parte 2). Depois de ver o vídeo, identifique os aspectos que as fotografias reforçam ao retratar o negro no Brasil. Procure observar quais são os contrastes mais marcantes entre as fotografias dos homens e as das mulheres negras. Reflita também sobre as seguintes questões: Que fotografia mais impressionou você? Por quê? Quem é o autor dessa imagem? Disponível em: <www.blogdoims.com.br/ims/entre-cantos-e-chibatas-conversa-com-lilia-schwarcz/>. Acesso em: 2 fev. 2016.



Hildegard Rosenthal/Acervo IMS

Hildegard Rosenthal, *Meninas orientais tomando sorvete*, São Paulo, c. 1940. Acervo do IMS.

Atuante no Brasil nas décadas de 1930 e 1940, a fotógrafa alemã Hildegard Rosenthal (1913-1990) destacou-se como fotojornalista e deixou um importante registro de cenas urbanas da cidade de São Paulo.

Alberto Henschel, *Negra com criança na Bahia*, c. 1869. Salvador, Bahia. Convênio IMS – Instituto Leibniz de Geografia Regional.

O fotógrafo alemão Alberto Henschel (1827-1882) viveu por dezesseis anos no Brasil. Nesse período, produziu uma importante obra fotográfica, que inclui retratos de africanos e afrodescendentes. Alguns deles, como o que se vê nessa imagem, são analisados no vídeo *Entre cantos e chibatas*.



Alberto Henschel/Acervo IMS

4. A partir do final do século XIX, a fotografia assumiu aos poucos a função de retratar as pessoas para a posteridade e os pintores passaram a se preocupar menos com o “assunto” de suas representações e com a verossimilhança das imagens. Eles se viram livres para experimentar mais a técnica da pintura, explorar questões relacionadas à linguagem, tais como, a forma, as cores e a composição – o que caracterizou, de forma geral, as artes visuais no Modernismo.

3. Qual é a relação entre olhar, enxergar e registrar o que vemos?

- Pensar sobre o olhar talvez seja a melhor forma de se aprofundar no tema da fotografia. No documentário *Janela da alma*, de 2001 (Brasil, 73 min), dirigido por João Jardim (1964) e Walter Carvalho (1947), disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4F87sHz6y4s>> (acesso em: 30 out. 2017), indivíduos com graus diferentes de deficiência visual debatem, a partir de suas experiências pessoais, o ato de olhar para o mundo. O filme explora de forma subjetiva a questão do olhar, provocando a reflexão sobre as diversas formas de apreensão da realidade.
- Vários dos entrevistados apresentam algum tipo de deficiência visual e questionam a importância da visão como forma predominante de se relacionar com o mundo exterior. Segundo o cineasta Wim Wenders (1945), “Ver é algo que se dá em parte por meio dos olhos, mas não totalmente”. Quais são as outras formas e possibilidades de ver o mundo? Responda à pergunta usando exemplos do filme. Promova uma conversa sobre o tema e, se houver deficientes visuais em sua sala, incentive-os a falar sobre outras formas de ver o mundo.
- Próximo ao final do filme, o escritor José Saramago (1922-2010) e Wim Wenders refletem sobre o excesso de produção e circulação de informação no mundo contemporâneo. Segundo Wim Wenders, “A superabundância de imagens significa, basicamente, que somos incapazes de prestar atenção. Somos incapazes de nos emocionar com as imagens. Atualmente as histórias têm de ser extraordinárias para nos comover. As histórias simples... não conseguimos mais vê-las”. Você concorda com o cineasta? Como estamos nos relacionando com as imagens e as informações que chegam até nós?



Eliseu Visconti, *Gioventù*, 1898. Óleo sobre tela, 65 cm x 49 cm. MNBA, Rio de Janeiro.

Nesse retrato realizado por Eliseu Visconti (1866-1944), artista italiano naturalizado brasileiro, observa-se nas suaves variações de luz e sombra e nos tons escolhidos a busca pela verossimilhança entre a pintura e a modelo.

4. É possível observar o impacto da fotografia sobre a pintura produzida no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX?

- Na segunda metade do século XIX, com o advento da fotografia, tornou-se possível representar o mundo com um realismo nunca antes alcançado. Nessa época, porém, a fotografia era vista como algo produzido por uma máquina e desprovida da marca pessoal do artista, não era considerada arte. Visite a coleção de pintura brasileira no site do Museu Nacional de Belas Artes. Verifique as datas das obras disponíveis no site. Levando em conta que a fotografia passou a ser usada de forma comercial no final do século XIX, reflita sobre as seguintes questões: Que transformações você observou na pintura a partir do desenvolvimento da técnica fotográfica? Disponível em: <<http://mnba.gov.br/portal/colecoes/pintura-brasileira>>. Acesso em: 2 fev. 2016.



Tarsila do Amaral, *Autorretrato ou Le manteau rouge*, 1924. Óleo sobre tela, 73 cm x 60,5 cm. MNBA, Rio de Janeiro.

No autorretrato da pintora paulista Tarsila do Amaral, observam-se formas simplificadas, contrastes entre áreas de luz e sombra e cores fortes, elementos que valorizam a composição em detrimento da semelhança com a realidade.

5. Em casa, procure fotografias antigas e escolha um retrato que chamou sua atenção. Traga a imagem selecionada para a escola no dia combinado e apresente-a aos colegas:

- Compartilhe informações sobre ela: O que a imagem representa? Retrata parentes, antepassados? Há elementos no retrato que permitem identificar a época em que foi feito? Quais são eles?
- Por fim, examinado o conjunto de retratos, troque ideias com a turma: O que as imagens têm em comum? É possível organizá-las em uma forma expositiva interessante?

Proponha aos alunos reunir os retratos em uma mesa, ou outro suporte, no centro da sala. Oriente a exploração das imagens de modo que eles observem os detalhes capazes de evidenciar a época em que foram feitas, como a indumentária e o enquadramento da imagem, e os recursos de que dispunha. Sobre uma fotografia em preto e branco, por exemplo, questione se se trata de uma opção artística ou de uma condição técnica da época. Pode-se retomar, assim, a discussão dos elementos que fazem da fotografia uma expressão artística. Se julgar interessante, incentive-os a organizar uma exposição das fotos de acordo com critérios que a exploração delas tenha sugerido.

Ação retrato em fotografia e em pintura

Como você observou, tanto pintores como fotógrafos produzem retratos interessantes e cheios de significado. Agora é sua vez de experimentar essas duas técnicas para fazer retratos.

Retrato fotográfico

1. Proposição

- Junte-se a um colega, por afinidade. Vocês vão desempenhar, na atividade, o papel de fotógrafo e de modelo um do outro.
- Discuta com ele como você gostaria de ser fotografado. Pense em um conceito, um elemento significativo que se relacione de algum modo com você. Reflita também se será interessante incorporar um personagem, para reforçar alguma característica e se isso poderia ser feito apenas usando objetos ou escolhendo um ambiente adequado.

2. Escolha do local

- Procure um lugar na escola que tenha uma parede ou um piso com uma textura adequada para o fundo da fotografia.
- Se você tiver a oportunidade de usar um aplicativo de tratamento de imagem, o fundo da fotografia poderá ser substituído por uma paisagem, aplicada atrás do modelo. Nesse caso, para facilitar o recorte da figura, faça a foto sobre um fundo claro, usando um lençol ou tecido sem estampa.
- Escolha um lugar bem iluminado, para garantir maior qualidade da imagem sem uso de *flash*. Se optar por um ambiente interno, verifique se os equipamentos disponíveis têm *flash*. Faça testes de iluminação antes de se decidir pelo local.

3. Preparativos para a produção

- Faça um esboço do que vai fotografar e de possíveis enquadramentos.
- Organize uma lista do que será necessário para produzir essa imagem.

4. A fotografia

- Usando algum dispositivo fotográfico – câmera, celular ou computador –, registre imagens de seu modelo com pelo menos cinco variações sutis de ângulo e luminosidade.
- No caso de encenações, peça ao modelo que pose com distintas expressões e posições.

5. Tratamento das imagens

- No computador, verifique com seu colega a qualidade técnica e conceitual do trabalho e avalie a necessidade de repetir a produção.
- Se tiver a oportunidade de usar um aplicativo de tratamento de imagem, veja se a luminosidade pode ser melhorada. Caso tenha imaginado um cenário especial, selecione e apague o fundo da fotografia para aplicar uma paisagem ou outro ambiente adequado à concepção do retrato.

6. Avaliação coletiva

- Apresente o retrato que fez do colega à turma. Se possível, organize, com o resto da turma e o professor, uma projeção do conjunto de fotografias.
- Com os colegas e o professor, converse sobre o resultado do trabalho.

Retrato em pintura

1. Material: folha de papel *Canson* A3; lápis de desenho 6B; tintas guache branca, marrom, amarela, vermelha e preta; potes de plástico reutilizáveis; dois pincéis, um fino e outro grosso, de preferência de ponta redonda.

2. Proposição

- Agora você vai fazer um retrato usando a técnica da pintura. Sente-se em frente de seu companheiro, para observá-lo. Nesta atividade você vai tentar representar apenas a aparência de seu modelo, como em um retrato tradicional.
- Pense em um enquadramento em que a cabeça, o pescoço e o ombro do modelo ocupem bem a folha de *Canson*. Sua atenção deve se concentrar, assim, nas feições, na pele, no cabelo e nos olhos do retratado.
- Defina a cor da pele de seu modelo. Você saberia dar um nome a essa cor?

3. Preparação das tintas

- Para obter a tonalidade pretendida para a pele, misture as tintas em pequenas quantidades. Dê pinceladas num papel, espere secar e verifique se você chegou ao tom que almejava, comparando a amostra com a pele do colega.
- Prepare também pelo menos um tom mais claro e outro mais escuro para usar na pintura, criando superfícies de luz e sombra para reforçar o volume do rosto, do nariz, do pescoço, etc.
- Observe na pintura de Araújo Porto-Alegre, apresentada anteriormente, como o pintor usa tons semelhantes para definir o volume das pedras.
- Prepare as tonalidades que vai usar para a sobrancelha, o cabelo e os lábios, observando com atenção o modelo, a fim de se aproximar ao máximo das tonalidades reais.

4. Pintura

- No papel *Canson*, faça um esboço a lápis, de leve, com as linhas principais.
- Posicione o modelo em uma boa situação de iluminação, isto é, onde haja variação de luz, de modo a intensificar a definição dos volumes, e observe-o demoradamente antes de começar.
- Use o pincel mais grosso para definir as grandes áreas de cor. Preencha toda a superfície do desenho com os tons variados. Comece com as cores claras; se você quiser, pode sobrepor um tom mais escuro a um mais claro; pode ainda, no final, pincelar tons bem claros em pontos de muita luz.
- Use o pincel mais fino para os detalhes e pequenas mudanças de tons.

5. Avaliação coletiva

- Exponha a pintura na classe para que todos possam observá-la. Verifique se é possível reconhecer a pessoa retratada em cada trabalho.
- Com os colegas e o professor, compartilhe o que achou de cada retrato, observando as tonalidades utilizadas e a definição do volume do rosto. Que nome você daria à tonalidade de pele utilizada em cada retrato? Troque ideias também sobre as dificuldades encontradas na elaboração da pintura.

É possível que os alunos apontem, entre as dificuldades encontradas, a criação de volumes com tons parecidos e a obtenção de uma tonalidade da pele semelhante à do modelo. Converse com eles sobre essas dificuldades. Comente que é comum associar a cor da pele ao rosa, mas na prática a cor da pele varia entre tons de laranja, bege e marrom.

Contexto e criação

Batuque, lundu e modinha

Veja no **Manual do Professor** mais informações sobre o termo “lundu”.

Desde os primeiros tempos da colonização até meados do século XIX, a música tocada pelos africanos e afrodescendentes nas festas que promoviam em senzalas era conhecida genérica e, muitas vezes, pejorativamente como “batuque”. No entanto, sob essa designação encontrava-se uma diversidade de ritmos musicais – um deles, o lundu, que se popularizou mais tarde, firmando-se como manifestação musical brasileira.

O processo que levou o lundu, inicialmente vinculado ao batuque, a conquistar os salões de dança da população branca e elitizada de nosso país não se deu sem conflitos culturais. A figura do “padre mulato” Domingos Calda Barbosa (1740-1800) é importante nesse processo, pois ele foi responsável por levar a Lisboa os lundus e as modinhas brasileiras.

A modinha era um tipo de canção já estabelecido em Portugal. Com a ajuda de Caldas Barbosa, sua produção no Brasil sofreu um processo de diferenciação em relação à de Portugal. A modinha portuguesa apresentava em sua estrutura poética fortes referências do Arcadismo e entre seus temas estavam as dores de amores perdidos ou inalcançáveis. Essas características se contrapunham ao tom variado e jovial das modinhas brasileiras, que incluíam motivos sensuais.

A partir da década de 1830, o mercado editorial de partituras começou a se firmar e as diferenças entre a modinha brasileira e a portuguesa estabeleceram no Brasil dois gêneros: a modinha e o lundu. A modinha carregava os traços do lirismo português, ao passo que o lundu se incumbia da comicidade, dos assuntos de cunho sensual e das referências às “mulatas” e aos negros.

Nas letras dos lundus encontramos palavras como “nhonhô”, “sinhá”, “bulir”, entre outros termos que fazem alusão e até denúncias aos assédios e maus-tratos sofridos pelos negros durante a escravidão. No entanto, esse tema era abordado sempre de maneira cômica. Por essa razão, Mário de Andrade (1893-1945) vê o lundu como a primeira representação da miscigenação cultural afro-brasileira. Para o autor, o uso da comicidade permitiu ao lundu vencer a resistência oferecida pela sociedade brasileira colonial às manifestações artísticas do negro. Esse recurso teria propiciado a difusão da cultura negra entre as classes dominantes, apesar do conflito social latente.

O lundu passou, assim, por diversas transformações no decorrer dos séculos XVIII e XIX, em seu percurso dos terreiros para os salões das classes mais altas. Nesses ambientes, muitas vezes tomava a forma de ária de ópera, em composições de músicos de tradição europeia que se aproximavam do gênero. Simultaneamente, o lundu de caráter popular foi mantido vivo por palhaços de circo e cançonetistas dos teatros de variedades.

Lundu: derivação de “calundu”, palavra que era usada na Bahia e em Minas Gerais para designar os ritos das religiões africanas. Por isso, esse termo muitas vezes estava associado a práticas proibidas. No entanto, com o passar do tempo, “lundu” passaria a designar uma dança profana cultivada pelos negros nos terreiros. Com a popularização dessa dança, o termo ganhou novo significado, nomeando um gênero de canção de salão.

Arcadismo: movimento literário que se desenvolveu na Europa, no século XVIII, e que tem como características a exaltação da natureza e da vida no campo, as referências à mitologia greco-latina, a manutenção de formas clássicas como o soneto e a idealização do relacionamento amoroso.

Mário de Andrade: além de reconhecido escritor do Modernismo brasileiro, foi também um importante estudioso das manifestações musicais de cunho popular em nosso país. Em 1944, publicou o livro *Cândido Inácio da Silva e o lundu*, no qual apresenta um aprofundado estudo desse gênero e da obra de um de seus principais compositores, Cândido Inácio da Silva (1800-1838).

Esclareça aos alunos que a modinha, o batuque e o lundu conviviam em um ambiente próximo, embora tivessem origens distintas, assim o intercâmbio cultural entre essas referências marcou a construção de uma identidade brasileira para a modinha e para o lundu.


A expressão “padre mulato” é usada pelos autores acadêmicos José Ramos Tinhorão e Carlos Sandroni para se referir a Caldas Barbosa, o que pode caracterizar uma alcunha.

Contemporaneamente a palavra “mulato”, que pode ser interpretada de forma pejorativa, tem sido substituída por “mestiço”; ambas, no entanto, representam pessoas descendentes de variadas etnias, como é o caso da maior parte da população brasileira.

Representação

Em 1900 foi fundada no Rio de Janeiro a Casa Edison, estabelecimento comercial dedicado, inicialmente, à venda de equipamentos de som, máquinas de escrever e eletrodomésticos. Após dois anos de funcionamento, a loja entrou para a História como a primeira gravadora de discos do país.

Uma das primeiras canções gravadas nos estúdios da Casa Edison, em 1902, foi o lundu do compositor Xisto de Paula Bahia (1841-1894) “Isto é bom”, interpretado por Manuel Pedro dos Santos (1870-1944), conhecido como Baiano.

 Ouça essa gravação histórica no CD de áudio que acompanha este livro e leia, a seguir, a letra da canção:

Isto é bom

A renda de tua saia
vale bem cinco mil réis.
Arrasta, mulata, a saia
que eu te dou cinco e são dez.

Isto é bom.

Isto é bom.

Isto é bom que dói.

Levanta a saia, mulata,
não deixe a renda arrastar,
que a renda custa dinheiro,
dinheiro custa ganhar.

Iaiá, você quer morrer?
Se morrer, morramos juntos,
eu quero ver como cabe
numa cova dois defuntos.

O inverno é rigoroso,
bem dizia a minha vó.
Quem dorme junto tem frio,
que fará quem dorme só?

Os padres gostam de moças
e os doutores também,
e eu, como rapaz solteiro,
gosto mais do que ninguém.

Se eu brigar com meus amores,
não se intrometa ninguém,
que acabado os arrufos
ou eu vou, ou ela vem.

Me prendam a sete chaves
que assim mesmo hei de sair.
Não posso ficar em casa,
não posso em casa dormir.

Transcrito de: BAHIA, Xisto de Paula. Isto é bom. Intérprete: Baiano. In: *História da Odeon: 1902-1952*. EMI Music Brasil, 2003. 1 CD.

Depois de ouvir o lundu e conhecer a letra da canção, responda:

1. Você consegue caracterizar a gravação que ouviu como uma produção antiga?
2. Essa gravação poderia ser atualmente um sucesso na mídia? Por quê?
3. Que características do lundu você reconhece na canção de Xisto Bahia?
4. Destaque palavras ou versos na letra de “Isto é bom” que exemplifiquem cada uma dessas características.



Reprodução/Coletânea particular

Casa Edison, na rua do Ouvidor, 107, no Rio de Janeiro, no início do século XX.

A Casa Edison foi responsável por mais da metade dos cerca de 7 mil discos lançados no Brasil entre 1902 e 1927, período que corresponde à chamada fase mecânica de gravação.

1. Resposta pessoal. Comente com os alunos a qualidade da gravação e compare-a à das gravações atuais. Observe a dificuldade de discernir os instrumentos e até de compreender a letra. Se julgar pertinente, incentive-os a fazer uma pesquisa sobre a invenção do fonógrafo pelo estadunidense Thomas Edison (1847-1931) em 1887.
2. Resposta pessoal. Destaque que a tecnologia usada para gravar uma música, os instrumentos e os efeitos escolhidos (*reverb*, pedais, etc.) ajudam a caracterizar a época das músicas. Assim, é possível que os alunos observem que, por maior que seja seu interesse histórico, a gravação original de “Isto é bom” não teria uma boa aceitação no mercado atual.
3. O aluno poderá apontar traços do gênero mencionados no capítulo, como comichidade, sensualidade e alusão ao universo afro-brasileiro.
4. As palavras e os versos que exemplificam as características do lundu estão sublinhados no texto.

❖ Polca e maxixe, para dançar

Em crônicas que retratam o ambiente cultural da cidade do Rio de Janeiro nos anos 1870, o escritor Machado de Assis (1839-1908) evidencia a popularidade de outro gênero que marcou o processo de construção de identidade da música brasileira: a polca.

As polcas chegaram ao Brasil como ritmo importado da Europa na década de 1840. O gênero inaugurou o mercado de música dançante e tornou o baile um tipo de festa comum nas capitais e cidades litorâneas.

A polca atendia à demanda de diversão dos centros urbanos e não teve penetração no meio rural do país. Tratava-se de música instrumental composta para o piano. Esse instrumento, na época, tinha grande entrada nas casas da tímida burguesia carioca e representava um misto de civilização moderna e ornamento da casa senhorial, cumprindo a função de entreter as moças confinadas aos espaços do lar.

Na década de 1870, a polca começou a incorporar, na forma de execução, características da linguagem musical brasileira que vigorava até então. As síncopes, já usuais nos lundus, começaram a se fazer presentes nas frases do acompanhamento da mão esquerda do piano ou nas melodias tocadas pela mão direita, dando sempre um “toque brasileiro” a esse gênero.

10 Para entender o que é a síncope musical, ouça a faixa indicada do CD de áudio que acompanha este livro.

Outro gênero dançante, no entanto, chegava ao Império. Ainda na década de 1870, a palavra “maxixe” começa a aparecer na literatura com o sentido de “baile dançante”, referindo-se a uma festa das camadas mais baixas dos centros urbanos. Esse termo, inclusive, associa-se a um legume barato, de origem africana, porque era um ritmo tratado com preconceito.

Antes disso, as músicas recebiam o título de polca e, para caracterizar seu tom “amaxixado”, ganhavam nomes compostos, como “polca-lundu”, “polca-chula”, “polca-cateretê”. No entanto, em sua essência, a polca brasileira e o maxixe são muito próximos, e, assim como aconteceu com a modinha brasileira e o lundu, a diferenciação entre elas reflete conflitos socioculturais significativos da virada do século XX.

Reprodução/Coleção particular



K. Lixto, *O baile pobre e O baile rico*, c. 1905. Coleção particular.

Nas ilustrações, o artista fluminense K. Lixto (1877-1957) representa o ambiente do maxixe, dançado nas festas das camadas mais baixas da sociedade, e o da polca, dançada nos bailes da elite carioca. É possível observar que a distância entre os parceiros de dança e o modo como se tocam, em cada uma das duas imagens, são diferentes, havendo mais proximidade física no maxixe. No entanto, o baile pobre era também frequentado por pessoas da elite, assim como artistas populares eram contratados para tocar nos bailes da aristocracia. Desse intercâmbio cultural surgiram as polcas “amaxixadas”.

Representação

No ano de 1914, o maxixe de Francisca Edwiges Neves Gonzaga (1847-1935), ou apenas Chiquinha Gonzaga, intitulado “Gaúcho”, e conhecido popularmente como “Corta-jaca”, levou a um incidente delicado. A primeira-dama do país, dona Nair de Tefé (1886-1981) – casada com o então presidente Hermes da Fonseca –, executou a peça ao violão em uma festa no Palácio do Governo a que compareceram representantes do corpo diplomático e a elite carioca. A escolha do repertório provocou grandes constrangimentos e mereceu um discurso do senador Rui Barbosa:

Mas o corta-jaca de que eu ouvira falar há muito tempo, que vem a ser ele, Sr. Presidente? A mais baixa, a mais chula, a mais grosseira de todas as danças selvagens, a irmã gêmea do batuque, do cateretê e do samba. Mas nas recepções presidenciais o corta-jaca é executado com todas as honras de música de Wagner, e não se quer que a consciência deste país se revolte, que as nossas faces se enrubesçam e que a mocidade se ria!

Refere-se à 147ª sessão do Senado Federal, realizada em 7 de novembro de 1914. Publicado em *Diário do Congresso Nacional*, 8 nov. 1914.

11 Ouça o “Corta-jaca”, em interpretação do pianista alemão Markus Staab, no áudio que acompanha este livro e observe, abaixo, a partitura da composição.

Wilhelm Richard Wagner (1813-1883): maestro, compositor, diretor de teatro e ensaísta, nascido na Saxônia, Alemanha, provocou várias revoluções musicais que marcaram sua trajetória e caracterizaram o movimento do Romantismo europeu. Em suas peças mais representativas, as óperas *Tristão e Isolde* (1859) e *O anel do nibelungo* (escrita entre 1848 e 1874), para as quais concebia música e libreto, a complexidade da textura musical, a harmonia e a orquestração são notavelmente bem-acabadas.

Partitura de “Gaúcho (corta-jaca)”. Acervo Digital Chiquinha Gonzaga. Disponível em: <www.chiquinhagonzaga.com/acervo/>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Composto por Chiquinha Gonzaga em 1895, o maxixe “Gaúcho” foi apresentado nesse mesmo ano na opereta burlesca *Zizinha Maxixe*, com libreto de José Machado Pinheiro e Costa. Em 1904, já conhecido como “Corta-jaca”, o maxixe foi reutilizado na revista *Lá e Lá*, peça teatral musicada por Chiquinha Gonzaga com libreto de Bandeira de Gouvêa e Tito Martins.

1. Ouvindo hoje o “Corta-jaca” é difícil imaginar motivos que justifiquem sua caracterização como uma música grosseira.

Os estudantes devem observar, entretanto, que se trata de uma questão relacionada à hierarquização e aos costumes sociais da época: ao tocar o “Corta-jaca”, a primeira-dama deu aval ao gosto popular, malvisto pelas elites. Essa questão permite retomar a discussão do conceito de bom gosto e mau gosto proposta na seção **Abordagem o retrato**. Destaque o trecho “danças selvagens, a irmã gêmea do batuque, do cateretê e do samba” e retome com os alunos a discussão feita anteriormente sobre a relação entre a imagem depreciativa dos ritmos de matrizes africanas e o longo período de escravidão que marca a história do país.

Depois de ler o discurso de Rui Barbosa e ouvir o “Corta-jaca”, debata em pequenos grupos:

1. Por que a execução do “Corta-jaca” no palácio presidencial causou tanto constrangimento e recebeu crítica tão violenta de uma autoridade da República?
2. Em dado momento do trecho do discurso de Rui Barbosa, o “Corta-jaca” é contraposto à produção musical de Wagner. Em sua opinião, o que explica essa menção?

A comparação com Wagner feita por Rui Barbosa reforça a ideia vigente de que a música europeia seria mais adequada para uma festa oficial e expressa a valorização daquela cultura pelas elites brasileiras.

❁ O nascimento do choro e do samba

Acervo Iconographia/Reminiscências



Morro da Favela (atualmente Providência), Rio de Janeiro, c. 1920.

Morro da Favela: o morro recebeu esse nome em referência a uma planta característica da região da Bahia onde Antônio Conselheiro e seus seguidores se estabeleceram na última década do século XIX. Ele foi inicialmente ocupado pelos soldados que voltaram da Guerra de Canudos (1896-1897) e aguardavam de forma improvisada uma providência governamental para o problema de falta de moradia que enfrentavam.

lização” da capital federal. Assim, novos prédios, praças e largas avenidas foram construídos no centro da cidade. Essa reforma urbanística atendia à demanda da elite, mas penalizava milhares de trabalhadores que viviam na região, expulsando-os de suas moradias. Essa população, então, passou a ocupar, de forma improvisada, o morro da Favela e as áreas de seu entorno, que incluíam os bairros da Cidade Nova, Santo Cristo, Gamboa e Saúde. A segregação social, já existente, expressou-se assim como segregação espacial.

O fim da escravidão era uma realidade muito próxima, e grande parte da população segregada se constituía de negros e mestiços, que buscavam subsistir executando trabalhos braçais na região do cais do porto. Além disso, a partir da segunda metade do século XIX, o fluxo migratório do Nordeste para o Sudeste havia se acentuado, o que contribuía para a concentração populacional naquela região do centro do Rio de Janeiro, que já era conhecida como Pequena África.

Reprodução/Coletânea particular



Intenso movimento de pedestres e automóveis no cruzamento da rua 7 de Setembro com a antiga avenida Central, que passou a ser chamada de avenida Rio Branco, logo após a reforma de Pereira Passos, em foto de 1912.

In: GERODETTI, João Emilio; CORNEJO, Carlos. *Lembranças do Brasil: as capitais brasileiras nos cartões-postais e álbuns de lembranças*. São Paulo: Solaris Edições Culturais, 2004.

As festas na Pequena África aconteciam nas casas das chamadas tias baianas, como Tia Ciata e Tia Bebiana. Elas promoviam verdadeiros encontros musicais frequentados por muitos músicos, que iam a suas casas para confraternizar, compor e se desenvolver como instrumentistas. Uma das figuras que se consagrou nesse meio foi o maestro Alfredo da Rocha Vianna Filho, mais conhecido como Pixinguinha (1897-1973). Sobre a música que se fazia na casa das tias baianas, Pixinguinha certa vez declarou:

O choro tinha mais prestígio naquele tempo. O samba era mais cantado nos terreiros, pelas pessoas mais humildes. Se havia uma festa, o choro era tocado na sala de visitas e o samba, só no quintal, para os empregados.

LOPES, Nei. *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical*. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

A divisão dos gêneros musicais – choro na sala e samba no quintal – não era casual. O choro era executado por conjunto musical composto por flauta, cavaquinho e violão. Somente aqueles que tinham poder aquisitivo podiam comprar instrumentos musicais e por isso esse gênero tinha mais prestígio. Vale notar que, em um momento inicial, no final do século XIX, o choro não era um gênero musical em si, mas uma maneira “chorosa”, melancólica, de tocar as músicas estrangeiras. Somente no início do século XX a palavra “choro” ganhou autonomia e passou a designar um gênero musical. O samba que se ouvia nas casas das tias baianas, por sua vez, era, de forma geral, o samba de partido-alto com letras improvisadas, tocado em roda e batido na palma da mão, podendo ser acompanhado por pandeiro e prato e faca.

Essa ocupação espacial, segundo os estudiosos, representava muito da identidade brasileira que se construía no início do século XX. A sala de visita – ou seja, o espaço público – era reservada para as práticas culturais de influência europeia: nela, os grupos de choro tocavam músicas de baile como a polca, a valsa e, posteriormente, o chorinho. Por oposição, espaços como a sala de jantar e o quintal, reservados para a intimidade da casa, resguardavam os divertimentos com ligações mais diretas ao universo afro-brasileiro. Apesar dessa separação física, havia uma flexibilidade que possibilitava a troca de influências. Dessa maneira, as festas das tias baianas demarcaram mais um momento importante de miscigenação cultural entre o universo europeu e o africano.

Representação

“Pelo telefone” foi a primeira composição chamada de samba a alcançar amplo sucesso na música popular. Embora tenha sido registrada em 1916 com autoria de Ernesto Joaquim Maria dos Santos, mais conhecido como Donga (1890-1974), e do jornalista Mauro de Almeida (1882-1956), é possível que se trate de uma composição coletiva criada na casa de Tia Ciata.

12 Ouça a canção “Pelo telefone” no CD de áudio que acompanha este livro e leia sua letra a seguir. Na gravação original, o samba é interpretado por Baiano, o mesmo de “Isto é bom”, no álbum *Carnaval – A história da folia: vol. 9* (Instituto Cultural Cravo Albin, 2014).

Pelo telefone

O chefe da folia
Pelo telefone manda me avisar
Que com alegria
Não se questione para se brincar

Ai, ai, ai
É deixar mágoas pra trás,
Ó rapaz
Ai, ai, ai
Fica triste se és capaz
E verás

Tomara que tu apanhes
Pra não tornar fazer isso
Tirar amores dos outros
Depois fazer teu feitiço

Ai, se a rolinha – sinhô! sinhô!
Se embarçou – sinhô! sinhô!
É que a avezinha – sinhô! sinhô!
Nunca sambou – sinhô! sinhô!
Porque este samba – sinhô! sinhô!
De arrepiar – sinhô! sinhô!
Põe perna bamba – sinhô! sinhô!
Mas faz gozar

O Peru me disse
Se o Morcego visse
Não fazer tolice
Que eu então saísse
Dessa esquisitice
De disse não disse

Ah! ah! ah!
Aí está o canto ideal,
Triunfal
Ai, ai, ai
Viva o nosso carnaval
Sem rival

Se quem tira amor do poço
Por Deus fosse castigado
O mundo estava vazio
E o inferno, habitado

Queres ou não – sinhô! sinhô!
Ir pro cordão – etc.
É ser folião
De coração
Porque este samba
De arrepiar
Põe perna bamba
Mas faz gozar

Quem for bom de gosto
Mostre-se disposto
Não procure encosto
Tenha o riso posto
Faça alegre o rosto
Nada de desgosto

Ai, ai, ai
Dança o samba com valor,
Meu amor!
Ai, ai, ai
Pois quem dança não tem dor
Nem calor

Essa estrofe faz alusão a uma famosa quadrinha folclórica registrada, ainda que com variações, em diferentes fontes. A quadrinha diz: “Olha a rolinha/ Que se embarçou/ Presa no laço/ Do nosso amor”. A estrofe de “Pelo telefone” é uma resposta a essa quadrinha.

Peru e Morcego: são os apelidos de dois conhecidos foliões da época em que essa canção foi composta.

Cordão: ao lado dos ranchos carnavalescos, o cordão é uma manifestação antecessora às escolas de samba.

ALMEIDA, Mauro de; SANTOS, Ernesto Joaquim Maria dos. “Pelo telefone”. In: SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Ed. da UFRJ, 2001.

Vale observar que há uma polêmica entre os estudiosos referente à primeira estrofe dessa canção. Na letra reproduzida anteriormente, a primeira estrofe corresponde à da versão registrada por Donga e Mauro de Almeida, e gravada pelo cantor Baiano para a Casa Edison, em 1917. No entanto, na versão anônima, a estrofe seria:

O chefe da polícia
Pelo telefone manda me avisar
Que na Carioca
Tem uma roleta para se jogar

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Ed. da UFRJ, 2001.

A alusão ao telefone na letra da canção refere-se a um incidente ocorrido durante uma campanha contra o jogo na cidade do Rio de Janeiro em que o chefe da polícia enviou um ofício ao delegado ordenando que fossem apreendidos todos os objetos de jogatina. O texto publicado continha a recomendação de que, antes de se oficializar o decreto, fosse feita uma comunicação por telefone. A forma ambígua como o texto fora escrito, porém, dava margem a dupla interpretação: o chefe da polícia ordenava que alguém telefonasse ao delegado com a intenção de agilizar as ordens de apreensão? Ou a recomendação seria que se ligasse aos diretores dos clubes para que pudessem arrumar a casa antes da chegada das autoridades? Naturalmente, a segunda opção, muito espirituosa, foi a mais comentada pela população e, por ter se tornado um incidente marcante, mereceu registro na letra de Donga.

13 Depois do samba “Pelo telefone”, ouça também, no CD de áudio que acompanha este livro, a canção “Pela internet”, lançada pelo compositor Gilberto Gil (1942), no álbum *Quanta* (Warner Music, 1997). Em seguida, leia a letra da canção, reproduzida a seguir:

Pela internet

Criar meu *website*
 Fazer minha *homepage*
 Com quantos *gigabytes*
 Se faz uma jangada
 Um barco que veleje

Que veleje nesse infomar
 Que aproveite a vazante da infomará
 Que leve um *oriki* do meu velho orixá
 Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Um barco que veleje nesse infomar
 Que aproveite a vazante da infomará
 Que leve meu *e-mail* até Calcutá
 Depois de um *hot link*
 Num *site* de Helsinque
 Para abastecer

Eu quero entrar na rede
 Promover um debate
 Juntar via internet
 Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut acessar
 O chefe da Macmilícia de Milão
 Um *hacker* mafioso acaba de saltar
 Um vírus pra atacar programas no Japão

Eu quero entrar na rede pra contactar
 Os lares do Nepal, os bares do Gabão
 Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
 Que lá na praça Onze tem um videopôquer
 para se jogar

4. Em “Pelo telefone” o termo “sinhô” é a marca temporal mais evidente, por ter caído em desuso. A palavra “cordão” também permite situar a canção no tempo, pois designa uma das manifestações antecessoras às escolas de samba, ao lado do rancho, caracterizando os festejos carnavalescos do início do século. Em “Pela internet” há diversos termos relacionados ao universo digital – como “website”, “homepage”, “micro”, “rede” –, o que permite situar a canção no tempo presente.

5. A primeira estrofe de “Pelo telefone” alude a uma polêmica da época, o que lhe confere um caráter de crônica. Gilberto Gil utiliza essa característica de registro de uma época e brinca com os versos, transformando-os em um registro de seu próprio tempo, no qual o celular e o videopôquer tomaram o lugar do telefone e da roleta.

MOREIRA, Gilberto Passos Gil. “Pela internet”. Disponível em: <www.gilbertogil.com.br/sec_disco_interno.php?id=34>. Acesso em: 25 fev. 2016.

Com um pequeno grupo de colegas, reflita sobre as canções que você ouviu:

1. Avaliando a primeira estrofe de “Pelo telefone”, é possível caracterizar a música como um registro de sua época? Por quê? Observe que a estrofe tem o caráter de crônica. Se necessário, relembre a polêmica acerca das duas versões dessa estrofe e a alusão à campanha contra o jogo na cidade.
2. Destaque, na letra de “Pelo telefone”, alguns versos nos quais o samba e o Carnaval são exaltados. “Porque este samba – sinhô! sinhô!/ De arepiar – sinhô! sinhô!/ Põe perna bamba – sinhô! sinhô!/ Mas faz gozar”, “Queres ou não – sinhô! sinhô!/ Ir pro cordão – etc./ É ser folião/ De coração...” ou “Ah! ah! ah!/ Ai está o canto ideal, triunfal/ Ai, ai, ai/ Viva o nosso carnaval sem rival”.
3. Na letra de “Pela internet”, o compositor cria neologismos, ou seja, palavras novas, que remetem ao ato de navegar e às novas tecnologias. Localize essas palavras no texto e reflita: por que razão ele optou por esse recurso? As palavras são “infomar” e “infomará”. O autor, ao longo do texto, compara o ato de “navegar” na internet, jargão usado pelos
4. Indique, na letra das canções, termos que permitam situá-las temporalmente. internautas, ao ato de navegar no mar, e por isso usa palavras dos dois campos léxicos. Assim, “infomar” e “infomará” são neologismos que sintetizam esse encontro e essa comparação proposta pelo compositor.
5. Os últimos versos de “Pela internet” contêm uma alusão aos primeiros versos de “Pelo telefone”. Em sua opinião, por que Gilberto Gil teria feito essa escolha?

Pesquisa *músicos brasileiros*

Ao conhecer os artistas que construíram a história da música brasileira e os gêneros que tocavam, vislumbramos as dinâmicas sociais e os conflitos de seu tempo. Vamos pesquisar a vida e a produção de alguns desses músicos.

1. Você conhece Ernesto Nazareth e o tango brasileiro?

- Em 2014, o Instituto Moreira Salles divulgou grande acervo de partituras das composições de Ernesto Nazareth (1863-1934) e extensa pesquisa sobre sua vida e obra. Conheça um pouco desse trabalho e ouça obras de Nazareth na página a ele dedicada do *site* do IMS. Disponível em: <www.ernestonazareth150anos.com.br>. Acesso em: 4 nov. 2015.
- Muitas das composições de Nazareth eram chamadas de “tango brasileiro”, mas se aproximavam das polcas-lundus que escrevia. Atualmente o tango foi consagrado como um ritmo argentino. No *site* do projeto Musica Brasilis você pode encontrar informações sobre o tango brasileiro. Disponível em: <<http://musicabrasilis.org.br/temas/tango-brasileiro>>. Acesso em: 4 nov. 2015.
- Em 1993, o Grupo Corpo, companhia de dança contemporânea, fez uma homenagem ao “mais erudito dos compositores populares brasileiros” com o espetáculo *Nazareth*. A trilha sonora, do compositor paulista José Miguel Wisnik (1948), inclui polcas e maxixes inspirados na obra de Ernesto Nazareth. Conheça a trilha sonora, vídeos e fotos do espetáculo no *site* do Grupo Corpo. Disponível em: <www.grupocorpo.com.br/obras/nazareth#release>. Acesso em: 4 nov. 2015. A referência a Nazareth como o “mais erudito dos compositores populares brasileiros” encontra-se no *release* do espetáculo do Grupo Corpo no endereço de internet citado.

Ernesto Nazareth ao piano, em sarau na Casa Di Franco, durante sua estada em São Paulo, em 1926. Coleção Luiz Antonio de Almeida, Rio de Janeiro.

No início do século XX, compositores eram convidados para tocar nas salas de espera dos cinemas mais elegantes da cidade do Rio de Janeiro. Ernesto Nazareth participou de várias sessões no cinema Odeon, na Cinelândia, em que personalidades ilustres apareciam apenas para ouvi-lo. Em homenagem ao cinema, Nazareth compôs seu famoso chorinho “Odeon”.



Reprodução/Coleção particular

2. Na segunda metade do século XIX, em uma sociedade patriarcal, era possível a uma mulher afirmar-se como compositora?

- A biografia de Chiquinha Gonzaga mostra que essa possibilidade existia desde que a mulher estivesse disposta a romper com os rígidos padrões comportamentais da época. A artista se destacou na história da música brasileira por enfrentar uma sociedade fortemente patriarcal e despontar como mulher compositora na virada do século XIX para o século XX. Sua marchinha “Ó, abre alas”, composta em 1899, é até hoje cantada durante o Carnaval. Conheça mais sobre sua vida e obra. Disponível em: <<http://chiquinhagonzaga.com>>. Acesso em: 4 nov. 2015.
- Em 1999, a Rede Globo de Televisão levou ao ar a minissérie *Chiquinha Gonzaga*, com direção de Jayme Monjardim (1956), que retratou um pouco da biografia da artista e os conflitos que enfrentou. Assista a alguns trechos do trabalho no site da emissora. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisserias/chiquinha-gonzaga/fotos-e-videos.htm>>. Acesso em: 4 nov. 2015.



Reprodução/Coleção particular

Fotografia de Chiquinha Gonzaga em 1877. Coleção particular.

3. Você conhece o maestro Pixinguinha e os Oito Batutas?

- Os Oito Batutas era um grupo composto pelo então flautista Pixinguinha, Donga, Otávio Vianna (China), Raul Palmieri, Nelson Alves, Jacob Palmieri, José Alves de Lima (Zezé) e Luiz de Oliveira (ou Luiz Pinto). Instrumentista de grande talento, Pixinguinha seria consagrado na década de 1940 pela perícia no saxofone. O músico foi maestro e arranjador da gravadora Victor e seu trabalho é visto como um importante marco na música brasileira. Conheça e ouça um pouco desse trabalho no site do Instituto Moreira Salles. Disponível em: <www.ims.com.br/ims/explore/artista/pixinguinha/perfil>. Acesso em: 4 nov. 2015.
- No site do projeto Musica Brasilis, na sessão de jogos, você pode ouvir a canção “Ainda me recordo”, de Pixinguinha e Benedito Lacerda, e separar os instrumentos para uma escuta especializada. Observe o diálogo dos desenhos da flauta e do saxofone tenor. Disponível em: <<http://musicabrasilis.org.br/jogos>>. Acesso em: 4 nov 2015.

4. Entre as composições dos músicos pesquisados, selecione a que mais despertou seu interesse e compartilhe com os colegas, convidando-os a ouvi-la. Comente também com eles o que chamou sua atenção na composição selecionada.

Verifique o conjunto das músicas trazidas pelos alunos. Se observar que há composições selecionadas por mais de um deles, ouça-as com a turma. Incentive uma conversa sobre as escolhas que fizeram.

Pixinguinha ao saxofone, com o conjunto Oito Batutas.
Fotografia de 1923.

Em 1922, ano da Semana de Arte Moderna, Pixinguinha liderou o primeiro grupo de música brasileira a excursionar pelo exterior.



Reprodução/Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro, RJ.

Abordagem *o ritmo*

O ritmo indica uma regularidade. Vivemos o ritmo e somos envolvidos por ele o tempo todo. A natureza tem ritmo – o nascer e o pôr do sol e a sucessão das estações do ano são exemplos disso. O corpo também tem – o batimento cardíaco, a respiração, o caminhar são funções orgânicas que, voluntárias ou não, sugerem movimento.

As palavras “ritmo” e “rio” originam-se de termos gregos etimologicamente relacionados, referindo-se a movimento, fluxo. Apesar dessa origem comum, há uma diferença entre o que hoje chamamos de ritmo e o que entendemos como fluxo. Digamos que o fluxo é o caminho e que o ritmo são os eventos que ocorrem nesse percurso.

Podemos fazer a seguinte analogia: se temos um ponto **A** e queremos chegar ao ponto **B** por meio de uma trilha, essa trilha é o fluxo; se o caminho está organizado em degraus, constituindo uma escada, ou se é uma ladeira, por exemplo, a maneira de descer os degraus ou a ladeira é o ritmo que estabeleceremos para percorrê-lo. Assim, em música, a relação que se dá entre fluxo e ritmo é chamada de pulso ou pulsação. Perceber a pulsação de uma música é perceber o que há de regular no seu fluxo.

Para executar um ritmo, é essencial compreender e se relacionar com a pulsação. É importante também compreender a **duração** e a **posição** desse ritmo em relação ao pulso.

Duração é o tempo decorrido entre o início e o fim do evento sonoro e posição é a constatação do momento em que o evento sonoro é executado tendo o pulso como parâmetro. Desse modo, a posição de um ritmo pode ser compreendida a partir do movimento corporal, pois o movimento expressa a pulsação, o que torna mais fácil compreender o ritmo. Assim, o corpo pode nos ajudar na compreensão e expressão do ritmo que estamos ouvindo ou tocando.

Em uma reflexão mais ampla sobre o conceito de tempo, o escritor estadunidense William Faulkner (1897-1962) disse certa vez que “um relógio assassina o tempo”. Com essa afirmação ele nos faz lembrar que, na Antiguidade, os relógios de água, de areia ou de sol mediam a passagem do tempo de forma silenciosa. Os relógios mecânicos dividiram as células de tempo de maneira proporcional e sonora.

Essa reflexão sugere uma interessante metáfora musical sobre o modelo de vida ocidental. A música ocidental manifesta um fascínio pela regularidade do tique-taque do relógio e não apresenta um universo de muita variedade rítmica. No decorrer do tempo seu investimento foi na soberania da melodia e da harmonia. Em contrapartida, sociedades árabes, asiáticas e africanas não abraçaram o tique-taque do relógio e se mantiveram conectadas à marcação do tempo a partir do movimento corporal; por essa razão, manifestam maior aptidão rítmica, explorando a sobreposição de pulsos e até frases rítmicas extremamente complexas. Assim, a relação com o tempo e o ritmo expressa na música revela as distinções de modos de vida e opções culturais entre as diferentes sociedades.

A citação de William Faulkner foi extraída de SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 2014.

Harmonia: quando um cantor se acompanha ao violão, o que ele canta é a melodia da música e o que ele toca é a harmonia. Assim, harmonia é o conjunto de sons que acontecem de forma simultânea – trata-se de uma concepção vertical da música.

O conceito de posição relaciona o momento da música com o momento do movimento corporal. Você já deve ter percebido que algumas músicas nos dão mais ou menos vontade de movimentar o corpo ou mesmo de dançar. Na verdade, compreender o ritmo de uma música sempre passa, em maior ou menor grau, pela compreensão que o corpo pode nos oferecer do pulso daquela música.

Para entender melhor a importância do corpo para fazer música, vamos experimentar na sequência exercícios extraídos e adaptados do método *O Passo*, do músico e educador carioca Lucas Ciavatta (1965).

1. De costas para a roda

- Reunidos em um único grupo, todos deverão estar em uma roda de forma que sejam capazes de ver cada um dos colegas. O professor, então, vai bater palmas de quatro em quatro tempos e todos deverão acompanhá-lo.
- Em um segundo momento, os integrantes da roda devem se virar de costas para ela e tentar realizar o mesmo movimento de marcação. O que aconteceu?

Adaptado de: CIAVATTA, Lucas. *O Passo – Música e educação*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, 2009.

A realização do exercício que parece tão simples em um primeiro momento se torna, agora, impossível. Pergunte aos alunos que informação eles tinham quando estavam virados para a roda que deixaram de ter quando viraram de costas. Repita o exercício quantas vezes for necessário para que o conceito seja entendido. Se quiser, experimente-o com uma dupla no meio da roda a fim de que os demais alunos possam assistir ao que acontece. Debata o assunto com o grupo e frise que, além da audição, a visão é fundamental para se fazer música coletivamente, uma vez que por meio do olhar é que percebemos o corpo do colega – e, por isso, ficar de frente para a roda tornava possível antever o movimento do grupo.

2. Tocando e andando

- Com o professor, você vai começar da mesma forma que no exercício anterior: batendo palmas de quatro em quatro tempos. Uma vez estabelecido esse momento, o professor, então, vai improvisar nas palmas enquanto você se mantém batendo as palmas de quatro em quatro tempos. O que aconteceu?
- Agora, você e o professor deverão andar um ao lado do outro, sempre juntos. Acertado o passo, toda vez que você pisar seu pé forte no chão (o direito para os destros e o esquerdo para os canhotos) deverá bater uma palma. Atenção, a prioridade é permanecer andando juntos. Enquanto isso, o professor improvisará nas palmas. E agora, o que aconteceu?

Adaptado de: CIAVATTA, Lucas. *O Passo – Música e educação*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, 2009.

A tendência é que o aluno corra, atrase ou pare de tocar. Discuta com a turma a dificuldade que é tocar coisas diferentes simultaneamente, mas que é isso que torna a prática em conjunto interessante. Para tocarmos em grupo precisamos mais do que “tocar ao lado” do outro, mas “tocar junto” tendo segurança do que você está tocando e conseguindo se relacionar com a frase do outro. É importante frisar que se você e o aluno estiverem andando juntos, o exercício será bem-sucedido. Acompanhe o andamento que o aluno der com o seu caminhar, mas certifique-se de que o fato de estar fazendo muito rápido ou muito devagar não o está atrapalhando e impedindo sua regularidade. Na discussão com a turma, esclareça que o fato de vocês estarem andando juntos garantiu que o pulso da música ficasse explícito para ambos, o que tornou possível para você e para o aluno conseguir tocar juntos.

3. Por fim, reflita com os colegas e o professor sobre o que esses dois exercícios podem demonstrar quanto à importância do corpo para fazer música em grupo.

Resposta pessoal. Destaque que o corpo, no caso desses exercícios, foi capaz de oferecer informações sobre o pulso e a regularidade. Sem nos movimentar é impossível tornar o pulso explícito e, portanto, compreender um ritmo se torna uma tarefa muito mais complicada.

O conceito de posição, que relaciona o momento da música com o momento do movimento corporal, foi desenvolvido por Lucas Ciavatta, que criou, em 1996, o método de educação musical *O Passo*. Esse método fundamenta-se em uma ampla reflexão sobre a prática musical e a corporeidade. Por sistematizar o conhecimento que o corpo pode nos oferecer, *O Passo* tem dado importante contribuição ao aprendizado do ritmo em música, conquistando espaço no Brasil e em países como França e Estados Unidos. Por ser um conceito novo e tão recente quanto o método, temos consciência de que seu uso não é unânime, mas fizemos a opção de fundamentar a aprendizagem do ritmo no método *O Passo* de forma que se faz importante a compreensão do conceito de posição. Para saber mais sobre o método você pode consultar o livro *O Passo – Música e educação*, de Lucas Ciavatta, em formato de papel e digital. Informações sobre o livro e o método estão disponíveis em: <www.opasso.com.br/pt_opasso.htm>. Acesso em: 22 fev. 2016.

Algumas imprecisões podem ocorrer nesse momento. Nesse caso, frise a importância de que todos acompanhem a sua regência. Fazer movimentos de marcação com braços e mãos nos tempos em branco certamente ajudará a manter a precisão e, intuitivamente, alguns alunos farão o mesmo gesto que você.

A tendência é que o aluno corra, atrase ou pare de tocar. Discuta com a turma a dificuldade que é tocar coisas diferentes simultaneamente, mas que é isso que torna a prática em conjunto interessante. Para tocarmos em grupo precisamos mais do que “tocar ao lado” do outro, mas “tocar junto” tendo segurança do que você está tocando e conseguindo se relacionar com a frase do outro.

Propõe-se uma experiência do método *O Passo* na seção **Ação**, na próxima página.

Ação *música e ritmo*

1. Proposição

- Vamos usar o corpo para compreender as diferenças entre pulsação e ritmo. Depois, organizaremos uma roda de improviso para aplicar o que aprendemos.

2. O corpo no compasso

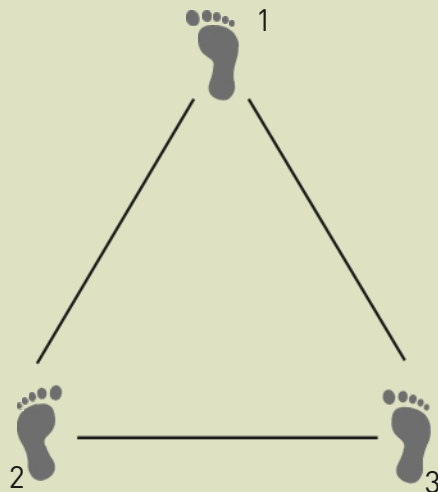
- 14 • Ouça, no áudio que acompanha este livro, o batimento que servirá de base para compreender a relação entre pulsação e ritmo.
- O batimento que você ouviu no áudio corresponde a um pulso. Procure andar com esse pulso para frente e para trás, formando um quadrado no chão. É importante começar o movimento com seu pé forte – em geral o pé forte é o direito para os destros e o esquerdo para os canhotos. Permaneça andando e perceba os diversos ritmos que podem se encaixar nessa pulsação. O vídeo *Os movimentos d'O Passo – O passo quaternário simples* pode ajudá-lo a entender melhor esse movimento. Disponível em: <www.opasso.com.br/pt_opasso_movimentos.htm>. Acesso em: 4 nov. 2015.
- A forma como organizamos a pulsação é chamada de compasso – que pode ser organizado de dois em dois tempos (binário); de três em três tempos (ternário); de quatro em quatro (quaternário). Você pode observar movimentos que expressam essa forma de organizar o ritmo nos vídeos *Os movimentos d'O Passo – O passo binário simples* e *Os movimentos d'O Passo – O passo ternário simples* (também disponíveis em: <www.opasso.com.br/pt_opasso_movimentos.htm>; acesso em: 4 nov. 2015). Sugerimos a você que conte cada vez que seu pé pisar no chão: assim, no compasso binário você contará 1 - 2; no ternário, 1 - 2 - 3; no quaternário, 1 - 2 - 3 - 4.

As atividades de música deste capítulo estão baseadas no método de educação musical *O Passo*, de Lucas Ciavatta. Caso queira mais informações sobre seu trabalho, consulte o site d'*O Passo* citado no texto.

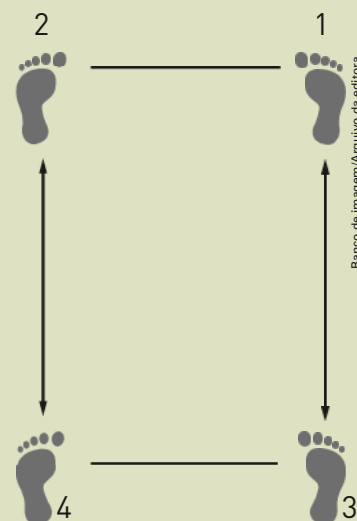
Compasso binário



Compasso ternário



Compasso quaternário



Esquema ilustrativo dos compassos binário, ternário e quaternário, respectivamente.

3. O canto no compasso

Experimente, agora, cantar algumas canções sobre esses tempos. Sugerimos que, para começar, sobre o compasso binário você cante “Marcha, soldado”; sobre o compasso ternário, “Parabéns a você” (atenção, para que a letra se encaixe corretamente no compasso, essa canção precisa começar no 3); sobre o compasso quaternário, “Atirei o pau no gato”.

- Você conhece outras músicas nesses compassos? Pesquise exemplos de canções em compassos binário, ternário ou quaternário e cante-as para a turma, fazendo os movimentos sugeridos nos vídeos recomendados anteriormente.

As etapas descritas a seguir devem ser percorridas com calma, para que você se certifique de que todos os alunos estão conseguindo se movimentar corretamente e andar com o grupo. Para a atividade prática usaremos o compasso quaternário; invista na qualidade do movimento de seus alunos principalmente nesse compasso.

4. Roda de improviso

- Uma vez entendida a pulsação, podemos aprender a tocar um ritmo. Numa primeira etapa, vamos usar as palmas e o corpo para fazer música. A turma vai trabalhar dividida em dois grupos, A e B. Integre-se a um deles.

- 15 • Andando no movimento quaternário, de acordo com o que viram no vídeo *d’O Passo*, os integrantes do grupo A deverão tocar uma palma aguda nos tempos 1 e 3 – isso equivale a bater palma ao pisar com o pé forte. Os integrantes do grupo B deverão tocar duas palmas graves (com as mãos em formato de concha) nos tempos 2 e 4 – ou seja, ao pisar com o pé fraco. Para entender melhor, ouça uma gravação dessa levada de palmas sugerida no CD de áudio que acompanha este livro.

- Como vimos, os textos das letras dos sambas de partido-alto eram improvisados. Vamos aprender a improvisar também, mas com palmas. Para começar, toque a levada de palmas que treinamos por quatro compassos (isso equivale a ir à frente com seu pé forte quatro vezes), depois permaneça andando, sem tocar, por mais quatro compassos e, então, volte com a levada de palmas. Repita essa dinâmica – tocar quatro compassos e parar de tocar por quatro compassos – algumas vezes.
- Nesses quatro compassos em que ninguém toca, vamos começar uma roda de improvisos. Cada um tocará uma vez. Você pode tocar qualquer coisa com as palmas, só não pode se perder no movimento. Durante seu improviso, certifique-se de que permanece andando com a turma.

- 12 • Ouça mais uma vez a música “Pelo telefone” e aprenda o trecho que começa no tempo 1 (“Ai, ai, ai / É deixar mágoas pra trás, / Ó, rapaz / Ai, ai, ai / Fica triste se és capaz / E verás”). Procure cantar enquanto toca a levada de palmas.
- Agora é juntar tudo isso para executar um número musical coletivo. A ideia é fazer uma roda de improviso que se alternará com o refrão, como na estrutura que vimos nos sambas de roda. Assim, nossa forma será: levada de palmas cantando “Pelo telefone”, seguida de um aluno que improvisa; levada de palmas cantando “Pelo telefone”, seguida de outro aluno que improvisa; e assim sucessivamente até que todos tenham improvisado.

5. Avaliação coletiva

- Após essa roda de improviso, troque ideias com os colegas sobre a ação realizada. Compartilhe com eles as dificuldades que encontrou na preparação e na execução do improviso. Caso tenha gostado particularmente de alguma das etapas da atividade, faça um comentário sobre ela. Dê sua opinião e ouça a dos colegas: o uso das palmas e do corpo contribuiu para o entendimento da relação entre pulso e ritmo?

Orienta os alunos nessa avaliação e verifique se, por meio da ação, eles puderam compreender a importância do movimento para a percepção da relação entre ritmo e pulso.

Muitas músicas no compasso binário podem ser transpostas para o quaternário. Provoque e pesquise essa percepção propondo aos alunos que executem os exemplos de compasso binário e quaternário usando os dois tipos de movimento. Ressalte também a questão da prosódia: é importante que as sílabas tônicas estejam casando com os tempos do compasso; além disso, as músicas costumam terminar no tempo 1 (ou com a sílaba tônica no tempo 1), respeitando a organização do ritmo harmônico. Verifique com os alunos se os exemplos que trouxeram atendem a essas expectativas. Se necessário, ouça com eles a faixa 14 do CD de áudio que acompanha este livro para que observem como os instrumentos se relacionam com o pulso.

Além de sugerir aos alunos músicas que fazem parte do repertório da sua região, apresentamos outras possibilidades como: “Cajuína”, composta e interpretada por Caetano Veloso, do álbum *Cinema transcendental* (Universal Music, 1979) – para o compasso quaternário; “Valsa brasileira”, composta por Edu Lobo e Chico Buarque, interpretada por este, do álbum *Na carreira* [ao vivo] (Biscoito Fino, 2012) ou “Baby”, composta por Caetano Veloso e interpretada por Gal Costa, do álbum *Gal Costa* (Universal Music, 1968) – para o compasso ternário; e “A banda”, composta e interpretada por Chico Buarque, do álbum *Chico Buarque de Hollanda* (Som Livre, 1965) – para o compasso binário.

Verifique sempre se todos estão andando juntos – é o que garante que estejam compreendendo a pulsação.

Arte na metrópole

Barroco

Roma foi o primeiro centro em que floresceu a arte barroca, no século XVII. Sede do papado, ali trabalharam artistas de toda a Europa, que depois difundiram o novo estilo para outros países. O Barroco desenvolveu-se no contexto da Contrarreforma, que tinha entre seus objetivos fortalecer o catolicismo na Europa e conquistar fiéis nas colônias. Assim, a busca de efeitos emocionais que pudessem comover e envolver o espectador marcou o projeto de muitas obras do período, tais como conjuntos arquitetônicos grandiosos, esculturas em mármore e pinturas que retratavam cenas bíblicas.

Gian Lorenzo Bernini, *O êxtase de Santa Teresa*, 1647-1652. Mármore e bronze, 350 cm. Capela Cornaro, Igreja de Santa Maria della Vittoria, Roma, Itália.

A composição da capela Cornaro, realizada pelo arquiteto e escultor italiano Gian Lorenzo Bernini (1598-1680), exemplifica o uso de recursos visuais para envolver e emocionar o espectador. No conjunto, a iluminação natural que atravessa uma janela oculta e os raios de Sol artificiais colaboram para salientar a impressão de uma visão celestial. Na escultura, dedicada a Santa Teresa de Ávila, Bernini representou a passagem, narrada pela religiosa, em que um anjo lhe atravessou o coração com uma flecha de ouro incandescente, enchendo-a simultaneamente de dor e prazer. A maestria de Bernini em capturar movimento e emoção em suas figuras é reforçada pela habilidade de simular diferentes matérias no mármore.



The Bridgeman Art Library/Getty Images

Romantismo

O Romantismo pode ser visto como uma reação às ideias iluministas que predominaram na Europa no final do século XVIII. Valorizando a emoção e a imaginação, em contraposição à razão, expressou-se principalmente na pintura, na poesia e na música. O “eu” – a percepção subjetiva da vida – tornou-se o grande tema. Além do estado da alma, interessava aos artistas românticos o mundo para além da sociedade em que viviam. Os pintores se aventuraram em viagens exóticas, os arquitetos retomaram elementos da arquitetura gótica e os poetas recriaram a atmosfera misteriosa da Idade Média.



Goya, *Três de maio de 1808 em Madri*, 1814. Óleo sobre tela, 268 cm x 347 cm. Museu do Prado, Madri, Espanha.

Pintor que viveu as contradições de sua época, o espanhol Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828) fazia retratos para a corte espanhola, mas em seus desenhos e gravuras foi um eloquente crítico, revelando os vícios da sociedade de seu tempo. Nessa pintura, Goya expressa uma nova visão de mundo, em que as batalhas deixam de ser representadas como atos de heroísmo. Retrata a execução de um grupo de espanhóis por soldados durante a invasão das tropas de Napoleão, em Madri. Os soldados de costas formam uma parede sem rosto, desumana. A personagem de braços para o alto evoca a figura de Cristo crucificado.

Museu do Prado, Madri, Espanha.

Música clássica e romântica

O que conhecemos na tradição ocidental como música clássica consiste predominantemente de um tipo de composição instrumental na forma sonata, concebido na segunda metade do século XVIII, na Europa.

A forma sonata compõe-se, em geral, de três movimentos – exposição, desenvolvimento e recapitulação. A exposição apresenta o tema musical, o desenvolvimento indica o desdobramento e a recapitulação é a retomada do tema inicial para finalização. Essa estrutura caracteriza a sonata e também a sinfonia e o concerto. A sonata é composta para ser tocada por um ou dois instrumentos; a sinfonia, para orquestra; e o concerto, para um instrumento solista, com acompanhamento de orquestra.

Durante o século XVIII, a orquestra tomou a forma que conhecemos hoje, composta basicamente de quatro famílias de instrumentos: cordas, madeiras, metais e percussão.

No século XIX, os românticos, em oposição aos compositores clássicos, privilegiaram as emoções e a liberdade criativa, utilizando a multiplicidade de timbres e a variação de intensidade sonora no intuito de evocar imagens em suas composições.



Chopin, 1849. Daguerreótipo de Louis-Auguste Bisson.

Alguns compositores dos séculos XVIII e XIX foram reconhecidamente músicos virtuosos, ou seja, tinham grande habilidade na execução de seus instrumentos. É o caso do músico polonês Frédéric Chopin (1810-1849), pianista exímio, que compôs peças musicais românticas inspiradas na cultura tradicional de seu país, como as danças polonesas.

Louis-Auguste Bisson/The Bridgeman Art Library/Keystone

Realismo e fotografia

No decorrer do século XIX, diminuiu a influência da Igreja e também dos governos imperiais sobre a produção artística na Europa. Os patronos das artes passaram a ser a burguesia capitalista e as academias, mantidas pelos governos.

Crescia o número de artistas que rejeitavam a visão de mundo do Romantismo e estavam interessados em descrever objetivamente o mundo visível e real. Essa tendência foi radicalizada depois de 1850, quando artistas independentes passaram a fazer críticas sociais em suas pinturas. O pintor mais radical do realismo foi o francês Gustave Courbet (1819-1877). Em sua busca pela verdade visual, Courbet optou por representar aspectos desagradáveis da sociedade de então.

A questão central do Realismo não dizia respeito apenas a escolher um tema corriqueiro, em lugar de um tema nobre ou heroico, mas sim de pintar o que os olhos viam, e não ideias, como nas alegorias mitológicas românticas. O interesse pela representação da realidade era reforçado pela fotografia, que, na metade do século XIX, já era um negócio comercial na França.



Felix Nadar, *Autorretrato*, c. 1855. Impressão em papel salgado, 20,5 cm x 17 cm. Getty Museum, Los Angeles, EUA.

O francês Felix Nadar (1820-1910) foi um dos primeiros a obter sucesso artístico e financeiro com a fotografia, aproveitando o potencial documental e comercial da linguagem. Em 1853, abriu em Paris um estúdio de retratos que se tornou ponto de encontro de intelectuais e artistas da época.

Louis-Auguste Bisson/The Bridgeman Art Library/Keystone/J. Paul Getty Museum, Los Angeles, EUA.

Artes visuais e música na Europa

Observe nesta representação da Europa exemplos de arquitetura, pintura e música que serviram de parâmetro para criações realizadas no Brasil ou que foram citadas ao longo do capítulo.

PARIS – FRANÇA

O teatro da Ópera de Paris, projetado pelo arquiteto francês Charles Garnier (1825-1898). Fotografia de 1899.

De 1852 a 1879, bairros de estrutura medieval da cidade de Paris, com suas ruelas tortuosas, foram demolidos para a implantação de um traçado urbano projetado pelo barão Haussmann. O edifício central do projeto era o novo teatro da Ópera de Paris, inaugurado em 1875. Ornamentado com esculturas, o prédio em estilo eclético combina características barrocas e renascentistas, bem ao gosto da nova burguesia, enriquecida graças à Revolução Industrial. O projeto de urbanização e o projeto arquitetônico do teatro inspiraram a reforma urbana e o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, inaugurado em 1909.



Heritage Images/Getty Images



HAIA – HOLANDA

Rembrandt van Rijn, *A lição de anatomia do doutor Nicolaes Tulp*, 1632. Óleo sobre tela, 169,5 cm x 216,5 cm. Mauritshuis, Haia, Holanda.

Na Holanda protestante, sem o patrocínio da Igreja, os pintores privilegiaram retratos e cenas domésticas. Rembrandt, como a maioria dos pintores barrocos, foi influenciado pela pintura do italiano Caravaggio (1571-1610) e gostava de criar contrastes de luz e sombra. Rembrandt, como estudamos neste capítulo, era capaz de retratar mais do que a aparência de seus modelos.



Reprodução/Museu Real - Mauritshuis, Paris, Polónia.

BRAGA – PORTUGAL

Escadaria da igreja do santuário de Bom Jesus do Monte, Braga, Portugal, em foto de 2013.

O Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, edificado na cidade de Congonhas, em Minas Gerais, foi financiado por Feliciano Mendes, um imigrante português que viera ao Brasil trabalhar na mineração. Feliciano inspirou-se no Santuário do Bom Jesus do Monte, em Braga, Portugal, para a construção do templo barroco brasileiro, havendo muita semelhança entre as duas edificações.



Tesfoto NL/Shutterstock

GREIFSWALD – ALEMANHA

Reprodução/Galeria de Arte de Hamburgo, Hamburgo, Alemanha.



Caspar David Friedrich, *O naufrágio do Esperança*, 1823-1824. Óleo sobre tela, 126,9 cm x 96,7 cm. Hamburger Kunsthalle, Alemanha.

Os pintores românticos retratavam as paisagens de forma dramática e simbólica. Muitas vezes representavam desastres como avalanches e tormentas, buscando transmitir o sentimento do inexorável poder da natureza. O pintor alemão Caspar David Friedrich (1774-1840) acreditava que o ato de contemplar a natureza podia ser comparado a um culto religioso. Nessa obra, ele representa uma embarcação sendo engolida pelo mar de gelo. Essa grandiosidade da paisagem pode ser observada na pintura *Grota*, de Araújo Porto-Alegre, vista neste capítulo.

BAYREUTH – ALEMANHA

Cena da ópera *Parsifal* em sua estreia, 1876. Bayreuth, Alemanha.



akg-images/Latinstock

O alemão Richard Wagner foi um dos grandes compositores operísticos da Europa. Para ele, a ópera era a obra de arte total. Ele construiu o próprio teatro em Bayreuth, na Alemanha. O edifício foi inaugurado com a ópera *Parsifal*, em 1876. Wagner foi amigo de dom Pedro II, que financiou alguns de seus projetos e esteve presente em muitas de suas estreias em Bayreuth.

SALZBURGO – ÁUSTRIA

Saverio dalla Rosa, *Wolfgang Amadeus Mozart em Verona*, 1770. Óleo sobre tela. Coleção particular de Alfred Cortot, Lausanne, Suíça.



Album/AGK-Images/Latinstock/ Coleção particular

Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) foi um dos grandes compositores do período clássico europeu. Tendo aprendido a tocar violino e instrumentos de teclado ainda na infância, tornou-se músico da corte de Salzburgo muito jovem. Compôs centenas de concertos, sinfonias, óperas, sonatas e música para coral, que foram sempre apreciadas pelos críticos e pelo público em geral.

Resposta pessoal. A representação feita nesta dupla de páginas tem o objetivo de ajudar os estudantes a fazer conexões entre a produção cultural que ocorreu no Brasil entre os séculos XVII e XIX e aquela que ocorreu na Europa na mesma época. Todo tipo de conexão pode ser apontada pelo aluno. Por exemplo, a paisagem pintada por Caspar David Friedrich e a paisagem de Araújo Porto-Alegre, apresentada na seção **A pintura acadêmica no Brasil**. A semelhança do Teatro da Ópera de Paris e o

VATICANO

Gian Lorenzo Bernini, baldaquino da Basílica de São Pedro, 1624-1633. Bronze, 28 m. Vaticano, Roma, em foto de 2012.



flones5555/Latinstock

Uma das ambiciosas obras barrocas realizadas pela Igreja católica no século XVII foi a finalização da Basílica de São Pedro, no Vaticano. Bernini concebeu um baldaquino, tipo de dossel que serve para enfeitar tronos e altares, com o objetivo de chamar a atenção para o altar papal da enorme basílica. Com pilstras retorcidas, o baldaquino tornou-se inspiração para os elementos decorativos usados posteriormente nas igrejas barrocas, inclusive para os retábulos feitos de madeira nas igrejas brasileiras.

Escolha uma das imagens desta representação e compartilhe com os colegas a conexão que você percebe entre ela e o os temas que foram tratados no capítulo.

Theatro Municipal do Rio de Janeiro, que vimos na seção **Como a cultura dos países europeus se estabeleceu no Brasil?** A semelhança do Santuário do Bom Jesus de Braga em Portugal e o Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Minas Gerais, na seção **A escultura no Barroco mineiro**. A influência do baldaquino de Bernini sobre o altar da catedral de São Pedro, no Vaticano, e a escultura barroca católica no Brasil, na seção **Como a cultura dos países europeus se estabeleceu no Brasil?**

Adaptado de: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro, 2012. Representação cartográfica meramente ilustrativa. Divisão política atual.

Reverendo a colonização em nossos dias

A relação entre sociedades metropolitanas e sociedades colonizadas é um tema que tem despertado o interesse de intelectuais e artistas no século XXI. Os estudos pós-coloniais desencadearam uma revisão crítica da história do colonialismo. Nos países que foram colônias de potências europeias, retomam-se, com especial atenção, as representações simbólicas que tinham como finalidade reforçar o poder da metrópole e justificar práticas de dominação e submissão, que incluíam a escravidão, naturalizando conceitos como os de inferioridade e superioridade racial ou cultural. Questiona-se hoje também a ideia de que a metrópole levou à colônia o progresso e os valores civilizados da sociedade europeia. O que se verifica na maioria das vezes é o caráter brutal da dominação e a enorme desigualdade que se estabeleceu entre colonizado e colonizador.

Nesse contexto, um exemplo de crítica à colonização brasileira está presente no filme *Carlota Joaquina: princesa do Brasil*, dirigido por Carla Camurati (1960) e lançado em 1995. O filme mistura, de forma bem-humorada, ficção e fatos verídicos em uma paródia da história luso-brasileira.

Cartaz de *Carlota Joaquina: princesa do Brasil*, de Carla Camurati. Brasil, 1995 (100 min).

Essa comédia foi um marco do cinema brasileiro dos anos 1990. O filme de Carla Camurati levou às salas de exibição 1,3 milhão de espectadores interessados na história da princesa espanhola que se casou com o príncipe português, o futuro dom João VI, e veio com a corte portuguesa para o Brasil, em 1808, muito a contragosto.

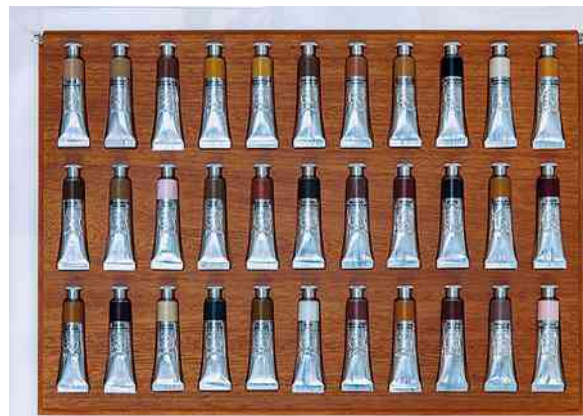


Reprodução Europa Filmes

A revisão da colonização também estimulou artistas contemporâneos a se voltar para as origens culturais brasileiras em busca de elementos que possam ter se perdido ou apenas com o intuito de chamar a atenção para produções autênticas da cultura mestiça.

No século XXI estamos assistindo, por exemplo, a uma revalorização do samba por músicos que se dedicam a pesquisar repertórios antigos para gravá-los. É o caso do grupo musical carioca Casuarina, formado em 2001 com a proposta de tocar e gravar sambas tradicionais.

Nas artes visuais, a carioca Adriana Varejão (1964) e o alagoano Jonathas de Andrade (1982) são alguns dos artistas que recuperam temas históricos para, com base neles, refletir e provocar reflexões.



Adriana Varejão, *Polvo*, 2013. Técnica mista, 36 cm x 51 cm x 8 cm. Fotografia de Vicente de Mello.

Adriana Varejão desenvolveu em 2013 um trabalho sobre a cor da pele. Seu ponto de partida foi uma pesquisa do IBGE, divulgada em 1976, em que 136 termos foram utilizados por entrevistados para nomear a própria cor – entre eles, “café com leite”, “castanha”, “morenã”, “branquinha”. Em seu trabalho, Adriana escolheu 33 desses termos e tonalidades de tinta que correspondessem a eles. A representação das cores de pele dos brasileiros resultou no conjunto *Polvo*: uma caixa de madeira com os tubos de tinta, em tiragem de duzentos exemplares.

A obra *Polvo*, de Adriana Varejão, complementa a atividade Retrato e pintura da seção **Ação retrato em fotografia e em pintura**. Retome com os alunos a discussão sobre a cor da pele e compare as respostas deles com o trabalho da artista.

- **Estudos pós-coloniais:** linha de estudos e pesquisas que tem como objeto os efeitos da colonização, da perspectiva dos países que foram colonizados por potências europeias.

Essa linha de pesquisa começou a ser desenvolvida no âmbito da crítica literária, tendo como referência principal o livro *Orientalismos: o Oriente como invenção do Ocidente*, de Edward Said, lançado em 1978. Nesse livro, o autor mostra que as visões estereotipadas do Oriente são parte de uma construção simbólica dos países colonizadores visando a estabelecer seu domínio.

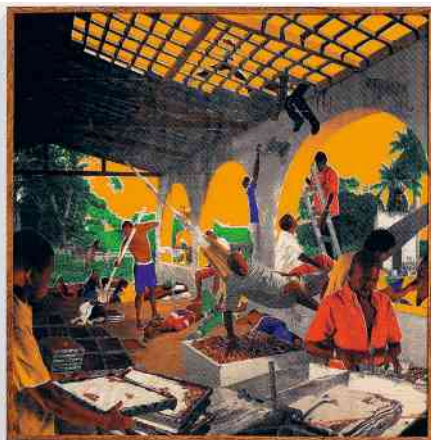
Vicente de Mello/Coletivo particular

Representação

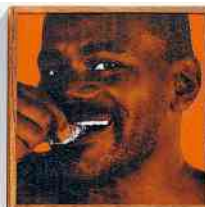
Em seu projeto *40 nego bom é um real*, de 2013, que se compõe de dezesseis serigrafias sobre madeira, sete gravações em acrílico, oitenta impressões digitais sobre papel, feito em colaboração com Silvan Kaelin e Esdras Bezerra de Andrade, Jonathas de Andrade chama a atenção para a influência da escravidão nos valores que consolidamos em nosso país. “Nego bom” é o nome popular do doce de banana vendido nos mercados e ruas do Nordeste brasileiro.

Jonathas de Andrade comenta a relação de seu trabalho com o livro *Casa-grande e senzala*, do sociólogo Gilberto Freyre [publicado em 1933], na plataforma on-line Cargo Collective. Disponível em: <<http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/40-nego-bom>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

Fotos: Reprodução/Coletivo particular



7. DEIXE DESCANSAR || DESPEJE AINDA QUENTE EM RECIPIENTE LISO, FORRADO DE AÇÚCAR || QUANTO MAIS CONSISTENTE CORTE E REPARTA EM PEDACINHOS || BANHE-OS NO AÇÚCAR. DEPOIS ENBALE EM PAPEL TRANSPARENTE.
11. SERVA E DELICIE-SE!



Jonathas de Andrade, *40 nego bom é um real*, 2013 (detalhe 1).

O projeto reúne duas séries de imagens expostas em uma instalação que ocupa grandes paredes. Na primeira, o artista representou uma fábrica fictícia do doce de banana, inspirado nas gravuras feitas por artistas estrangeiros no século XIX, que mostravam o trabalho de africanos escravizados nos engenhos de cana-de-açúcar. Acompanham as imagens textos impressos que falam do processo de fabricação do doce.

Jonathas de Andrade, *40 nego bom é um real*, 2013 (detalhe 2).

Na segunda parte, uma imagem inspirada na ilustração de Cícero Dias (1907-2003) para o livro *Casa-grande e senzala*, do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987), é acompanhada por textos que expõem acertos de contas com os trabalhadores, evidenciando que favores e relações pessoais se tornam moeda de troca para o trabalho duro.



Reprodução/Coletivo particular

1. Várias razões podem ter levado Jonathas de Andrade a escolher essa fábrica como ponto de partida de seu trabalho: a relação da produção do doce de banana com o processamento da cana-de-açúcar nos engenhos durante a colonização do Nordeste brasileiro; o fato de a banana ser uma fruta símbolo do ambiente tropical; o nome do doce, “nego bom”, que se refere à cor do doce e aos negros escravizados que trabalhavam nos engenhos. **Observe as imagens da obra *40 nego bom é um real* apresentadas nesta página e reflita:**

1. Por que Jonathas de Andrade usou uma fábrica de doce de banana para falar da colonização do Brasil?
2. Como o artista utiliza técnicas contemporâneas para trabalhar com imagens e textos em seus projetos? *O artista usa serigrafias e impressões digitais de imagens e textos, organizando-as em composições que tomam grandes paredes.*
3. Em sua opinião, por que é importante refletir sobre a colonização do Brasil? *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que refletir sobre a colonização do Brasil é uma maneira de compreender os distintos processos de formação cultural e sua influência na produção artística contemporânea.*

Síntese estética

A construção de uma cultura tropical

Reflexão

Neste capítulo abordamos as questões que envolvem a colonização e a formação de uma cultura brasileira. Vimos como a junção de elementos de distintas matrizes constituiu uma cultura artística rica em manifestações festivas e em produções musicais e visuais. As historiadoras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling discutem essas questões no livro *Brasil: uma biografia*, publicado em 2015, em que apresentam uma revisão da nossa história, da colonização aos dias atuais. Leia a seguir um trecho dessa obra referente à vida cultural no Rio de Janeiro na época em que a corte portuguesa se instalou no Brasil.

Um rei no Brasil

Continuavam faltando igualmente diversões e os requisitos mínimos para uma vida em sociedade. O Passeio Público, construído entre 1779 e 1783, foi por muito tempo o maior dos atrativos no Rio de Janeiro. Já as touradas, bastante animadas, realizavam-se no Campo de Santana. Leithold acompanhou uma em que “portugueses, brasileiros, mulatos e negros vaiaram do princípio ao fim. Um tourinho magro, cuja ira alguns figurantes paramentados procuravam em vão provocar com suas capas vermelhas, permanecia fleumático”. Havia, ainda, o Real Teatro de São João, fundado em 1813, e durante dez anos o único na cidade. Na música dom João soube combinar artistas vindos do exterior com representantes locais.

Por essa razão, cercou-se de profissionais como o compositor pardo José Maurício, que pontificou até 1810 em todas as funções musicais sacras e profanas, quase sem concorrência, e acabou ficando conhecido, com boa dose de exagero, como “Mozart brasileiro”; isso até a chegada de Marcos Antônio Portugal, músico habituado aos gostos da corte, formado pela escola italiana e com prática de batuta na regência das orquestras de São Carlos em Lisboa. E o ofício cresceu: em 1815, a Capela Real possuía um corpo de cinquenta cantores, entre estrangeiros e nacionais.

Na Fazenda Santa Cruz, que pertencia à monarquia e distava sessenta quilômetros da cidade, “forneciam-se” produtos agrícolas mas também “artistas clássicos”: todos negros. Os escravos dessa propriedade, além de trabalharem nas lavouras, eram iniciados na música sacra, formando corais e tocando instrumentos. Esses músicos foram ganhando fama, e a escola recebeu a denominação de Conservatório de Santa Cruz. Embora a fazenda estivesse passando por

Reprodução/Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.



Karl Wilhelm von Thierem, *Entrada do Passeio Público*, 1835. Aquarela, 48 cm x 30,5 cm. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Passeio Público: primeiro local de lazer planejado para a capital carioca, o Passeio Público foi concebido pelo Mestre Valentim (1745-1813), artista e arquiteto que realizou diversos projetos na cidade, entre os quais chafarizes e esculturas de bronze.

Leithold: Theodor von Leithold (1771-1826), militar prussiano, conviveu com a corte portuguesa no Brasil em 1819 e escreveu um relato sobre a vida no Rio de Janeiro, *Viagem de Berlim ao Rio de Janeiro e volta*, publicado em Berlim, em 1820.

José Maurício: o religioso José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) viveu a transição do Brasil colônia para o Brasil império e foi considerado um dos maiores compositores de seu tempo. Trabalhou como mestre de capela de dom João VI, que se encantou com seu talento ao chegar ao país. Na escuta guiada do projeto Musica Brasilia você pode conhecer e acompanhar a partitura de sua famosa obra, a *Missa de São Pedro de Alcântara*. Disponível em: <<http://musicabrasilia.org.br/escutas-guiadas/jose-mauricio-nunes-garcia-missa-de-sao-pedro-de-alcantara>>. Acesso em: 1ª jun. 2016.

um processo de decadência financeira, os mestres nunca pararam de exercer seu ofício, e a escola de música granjearia novo impulso com dom João. Em 1817 o prédio foi reformado, e a capela, redecorada, prevendo-se apresentações da orquestra e do coral. Ademais, Santa Cruz tornou-se a residência de verão da família real e sede de solenidades. Os músicos escravos dedicavam muito tempo ao estudo teórico e à prática instrumental, sob orientação de mestres como o próprio José Maurício. Costume inaugurado pelo príncipe regente, os artistas de Santa Cruz seriam constantemente “emprestados” para integrar a orquestra, o coral ou a banda do Paço de São Cristóvão e da Capela Real. Tocavam rabecas, violoncelos, clarinetas, rabeções, flautas, fagotes, trombones, trompas, pistons, requintas, bumbos, flautins de ébano; executavam marchas militares e patrióticas, valsas, modinhas, quadrilhas. Também apresentavam óperas. Dom João, amante da música, comparecia ao teatro, nos dias de gala, e às vezes adormecia. Acordava então assustado e perguntava a um de seus fiéis camareiros: “Já se casaram os patifes?”

[...] E, com a abertura das relações com a França, aqui desembarcavam mercadorias finas mas de uso duvidoso. Relógios de parede, candelabros de cristal, lustres, leitos de acaju com cortinas de franjas, mesas de chá e de costura, papel pintado, porcelanas, cristais, tecidos, plumas, joias, biombos de charão.

Todo esse gosto seria mais acentuado a partir de outra iniciativa dos tempos em que Antônio de Araújo ainda fazia parte das lides do rei. Em 1816 o mesmo conde da Barca seria o incentivador se não do convite, ao menos da boa recepção e alojamento de um grupo de artistas franceses. Foi em 1815 que o marquês de

Marialva, encarregado de negócios de Portugal na França, achou por bem apoiar a ideia da vinda de diversos artistas reconhecidos em seu meio que, em consequência da queda do Império de Napoleão e preocupados com as represálias políticas, encontravam-se sem emprego e desejosos de emigrar. A iniciativa partira, na realidade, dos próprios artistas, liderados por Joachim Lebreton, o antigo secretário da Academia de Belas Artes. Já o governo local, ciente da importância da representação artística e, sobretudo, da veiculação de sua imagem positiva na Europa, resolveu arcar com as despesas iniciais do grupo. Quanto aos franceses, vinham cheios de expectativas. Não só fugiriam de uma Europa em guerra como imaginavam conseguir dinheiro fácil, junto a uma corte imigrada e de um povo, diziam eles, sem educação artística formal. No entanto, o país continuava distante, desconhecido, e pouco tempo antes seu príncipe declarara guerra a Bonaparte, que fora outrora o maior patrocinador desses artistas.

O que eles não sabiam era que os planos de, uma vez no Brasil, fundar uma Academia nos moldes da francesa se revelariam melancólicos. Araújo morreria logo após a chegada do grupo e, sem seu principal mecenas, os integrantes seriam tratados com indiferença, além de sofrerem a surda hostilidade dos artistas nacionais e portugueses, que não concordavam em serem passados para trás por um grupo, diziam eles: “de bonapartistas desempregados”. Mas oportunidades havia. Com o falecimento da rainha e a futura aclamação do novo soberano, dois atos capitais na vida de uma nação monárquica, os artistas sem demora perceberiam que sua verdadeira função seria construir cenários e dar grandiosidade àquela corte imigrada. Tendo Joachim Lebreton (secretário perpétuo da classe de belas-artes do Instituto Real da França) como líder e os artistas Nicolas-Antoine Taunay (pintor do mesmo instituto), Auguste-Marie Taunay (escultor),

⋮ **Antônio de Araújo e Azevedo** [1754-1817]: conde da Barca, foi ministro de dom João VI. Tendo chegado ao Brasil com a corte portuguesa, em 1808, fundou instituições artísticas e científicas no Rio de Janeiro.

Jean-Baptiste Debret (pintor de história e decoração), Granjean de Montigny (arquiteto), Simon Pradier (gravador) entre outros funcionários, o grupo era anunciado de dois modos: pela diversidade de especializações e pelo perfil profissional de seus membros.

Com os franceses chegava o desejo de montar um aparato laico em relação às artes e a intenção de impor uma “nova cultura artística”. Não que não existissem na colônia artistas e aprendizes – muito pelo contrário –, porém não havia até então ensino sistemático. Desde o século XVIII, difundiu-se no Brasil o estilo barroco, que predominou nas maiores cidades, como Rio de Janeiro, Recife, Salvador, e especialmente

em Ouro Preto e Sabará, enquanto a forte presença do estilo rococó em Diamantina fez desta a menos barroca e a mais alegre das cidades mineiras. Essa arte colonial respondia às exíguas demandas locais, sendo os trabalhos encomendados, em sua maioria, por autoridades eclesiásticas ou civis, e excepcionalmente por particulares. Também Portugal carecia de pintores acadêmicos. Isto é, lá havia academias, mas a atividade continuava a ser considerada de menor importância e os artistas raramente se dedicavam a pinturas de gênero. Talvez por isso a corte tenha acolhido os artistas franceses, tidos como uma espécie de vanguarda ou ao menos um selo de qualidade. Eram, ainda por cima, educados no estilo neoclássico, o qual na França se pôs a serviço da Revolução e trabalhou em nome da criação de sua memória.

E o modelo se encaixaria, ao menos teoricamente, de forma perfeita nos planos do governo de dom João, que pretendia animar um projeto palaciano a partir da *expertise* desses artistas. Aliás, diante da inexistência de um mercado de artes, o grupo não teria outra

Reprodução/Palácio Nacional de Queluz, Portugal.



Nicolas-Antoine Taunay, *Retrato da rainha dona Carlota Joaquina*, 1816-1821. Óleo sobre tela, 64 cm x 58 cm. Palácio Nacional de Queluz, Portugal.

• **Laico:** que não é religioso.

• **Rococó:** estilo artístico que se desenvolveu na Europa no século XVIII, caracterizado pela profusão de decorações e ornamentações com elementos espiralados em formas que lembram conchas, ondas, asas e brotos vegetais, sobre fundo de cor clara.

• **Vanguarda:** na arte, termo usado para designar a parcela de artistas que atuam como precursores em determinada técnica ou linguagem.

Reprodução/Coleção particular.



Jean-Baptiste Debret, *Vista do largo do palácio no dia da aclamação de dom João VI*, 1839. Litografia colorida a mão, 49 cm x 34 cm. Coleção particular.

chance senão se filiar exclusivamente à família real e à agenda de datas que a monarquia mandava comemorar. Às exéquias de dona Maria sucederiam cerimônias de gala, substituindo os ornatos fúnebres por arcos triunfais e iluminações, por ocasião da vinda da futura imperatriz do Brasil, em 1817, e da aclamação de

dom João em 1818. Os artistas seriam responsáveis, ainda, por várias obras urbanísticas e grandes monumentos, bem como criariam arquiteturas efêmeras, onde se exibiam comemorações públicas associadas ao Estado.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murguel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

Depois de ler o fragmento extraído do livro *Brasil: uma biografia*, responda:

1. Como era o cenário artístico do Rio de Janeiro no começo do século XIX?
2. Que tipo de música era tocado e por quem?
3. Por que trazer artistas da França para fundar uma academia de arte no Brasil?
4. Segundo o texto, como os artistas franceses foram recebidos no Brasil?
5. Em que tipo de eventos os artistas franceses eram chamados a colaborar com a monarquia portuguesa?

Os artistas franceses colaboraram com a monarquia portuguesa em eventos cívicos e comemorações públicas, como as exéquias de dona Maria I, a chegada da princesa Leopoldina e a coroação de dom João VI.

Produção

Objetivo

- Discutir a relação entre a colonização e a constituição da cultura brasileira, especificamente no que diz respeito a seus valores estéticos.
- Forme um grupo com quatro ou cinco colegas para conversar sobre a relação entre arte e colonização. Tome como ponto de partida que a arte brasileira foi engendrada no ambiente colonial e reflita sobre como os valores estéticos da colonização ainda se manifestam em nossa vida cotidiana.
- Discuta com os colegas a questão e faça uma lista dos temas levantados. Se achar interessante, escreva com eles um pequeno texto resumindo as conclusões.
- Em seguida, pense em como fazer uma síntese estética do assunto, ou seja, como transmitir as conclusões do grupo aos demais colegas de classe por meio de uma criação estética, como uma música, um poema, uma pintura, uma cena, uma *performance*, uma exposição de objetos.
- Durante o processo criativo, ative sua imaginação respondendo às seguintes questões: Como chamar a atenção das pessoas para a mesclagem de culturas que resultou do processo de colonização? Como evidenciar atitudes de submissão que ainda hoje estão presentes em nossa cultura? Como propor novas reflexões acerca do olhar europeu sobre a sociedade brasileira na época da colonização?

Sugestão

Faça um levantamento de imagens e sons representativos da mescla cultural no Brasil resultante do processo de colonização. Selecione alguns dos elementos levantados para realizar uma apresentação musical na forma de um cortejo, uma encenação de festa cívica ou, ainda, um grande painel visual.

1. Entre os detalhes do ambiente cultural do Rio de Janeiro na época em que a família real se instalou na cidade, as autoras mencionam a realização de touradas, a inauguração de um teatro, a organização de uma orquestra de músicos negros e a vinda para o Brasil de artistas franceses com a missão de fundar uma escola de arte.

2. Marchas militares, valsas, modinhas e quadrilhas podiam ser tocadas por músicos da fazenda Santa Cruz, regidos pelo maestro português José Maurício.

3. Como a França, na época, era a principal referência cultural da Europa, a corte portuguesa concebia que os renomados artistas franceses fossem os mais adequados para introduzir o ensino acadêmico de arte no Brasil. Da parte desses artistas, havia interesse em emigrar da França por causa da queda de Napoleão Bonaparte, imperador ao qual tinham servido.

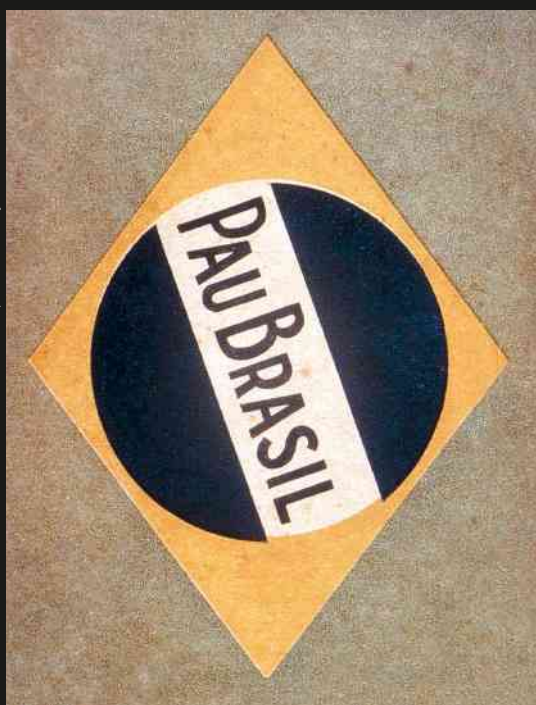
4. Os artistas foram bem recebidos pela corte, mas seus planos não se realizaram em razão de sucessivos contratemplos, como a morte de dona Maria I, a chegada da princesa Leopoldina, a coroação de dom João VI, a eclosão de revoltas em diversas regiões e, por fim, a proclamação da independência do Brasil. Os artistas locais e portugueses tratavam os franceses com indiferença e hostilidade.

Dê um tempo para a troca de ideias entre os estudantes. Não é preciso que o grupo chegue a um consenso. O mais importante é que cada equipe anote as conclusões a que chegou e faça um resumo dos pontos que surgiram na discussão. Oriente os alunos a selecionar, entre os elementos que trouxeram, aqueles que serão utilizados na composição da síntese. Incentive o uso de linguagens variadas. Durante as apresentações, procure identificar as questões mais frequentes e, no final da atividade, tome-as como base para promover uma leitura crítica dos padrões e valores de nossa sociedade.

Capítulo 5

Modernismo no Brasil

Cedida por Tarsila Educação <www.tarsiladoamaral.com.br>



Oswald de Andrade, *Pau Brasil*, 1925. Capa e ilustrações de Tarsila do Amaral. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, São Paulo.

A arte moderna: busca de uma identidade brasileira.

Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Mário de Andrade: figuras centrais do Modernismo brasileiro.

Reprodução/Coleção particular/Tarsila do Amaral



Tarsila do Amaral, *Oswald de Andrade*, 1922. Óleo sobre tela, 61 cm × 42 cm. Coleção particular.

Cedida por Tarsila Educação <www.tarsiladoamaral.com.br>



Tarsila do Amaral, *Auto-retrato*, 1924. Óleo sobre papel-tela, 38 cm × 32,5 cm. Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo. Palácio Boa Vista, Campos do Jordão.

Reprodução/Coleção IEB-USP, São Paulo, SP.



Lasar Segall, *Retrato de Mário de Andrade*, 1927. Óleo sobre tela, 72 cm × 60 cm. Coleção de Artes Visuais do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP).

Maria Martins, *O implacável*, 1945. Bronze, 93 cm × 122 cm × 66 cm. Coleção Sérgio Fadel, Rio de Janeiro.

Uma escultora brasileira no grupo internacional surrealista.



Reprodução/Acervo MAC-USP, SP



Emiliano di Cavalcanti, *Samba*, 1925. Óleo sobre tela colada em cartão, 175 cm × 155 cm. Coleção Geneviève e Jean Boghici, Rio de Janeiro.



Teatro de revista da Companhia Walter Pinto, Rio de Janeiro, anos 1940.

Pintores modernistas retratam a cultura de um país mestiço.

Espectáculos suntuosos, com muita música e humor.

→ Retratos pintados a óleo de três artistas do movimento moderno. Dois deles são de autoria de Tarsila de Amaral e um deles, de Lasar Segall. Uma escultura em bronze que representa uma forma orgânica pouco figurativa. Uma capa de uma publicação que representa a bandeira do Brasil adaptada. Uma pintura a óleo que representa um grupo de pessoas apreciando uma música em momento de lazer. Uma fotografia de uma cena de peça de teatro.

Considerando as imagens apresentadas nestas páginas de abertura, responda:

- O que elas representam?
- A que linguagens artísticas elas se relacionam?
- O que essas imagens informam sobre o Modernismo no Brasil?

Com base na observação dessas imagens, algumas características do Modernismo no Brasil podem ser apontadas. Por exemplo: os retratos foram feitos com cores fortes e formas simplificadas; a escultura não representa algo de modo realista; a pintura *Samba* representa pessoas mestiças e um ambiente de música; todas as imagens remetem de alguma forma ao corpo e ao Brasil. Observe que o teatro de revista não é um gênero relacionado às renovações modernistas, figurando, porém, como elemento expressivo do ambiente cultural da época.

Como os artistas modernos conceberam uma identidade para o Brasil?

Propostas estéticas de vanguarda: concepções artísticas que podem ser situadas como precursoras de determinado tema, técnica ou linguagem. Nas primeiras décadas do século XX, na Europa, encontram-se distintos exemplos. Em Paris, onde artistas de todo o continente trocavam ideias e experiências, surgiu o cubismo. Na Itália, reagindo ao peso do passado cultural do país, um grupo de jovens clamava por um futuro moderno autodenominando-se futuristas. Na Rússia, a revolução política foi apoiada pelos artistas suprematistas, que colaboraram com o governo revolucionário concebendo formas de comunicação com a massa.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, registrou-se um intenso fluxo migratório para o Brasil, que contribuiu para a diversidade cultural que aqui se estabelecia. Milhares de europeus e asiáticos desembarcaram no país nesse período e tiveram papel fundamental não só no crescimento da produção agrícola, mas também na industrialização e na urbanização do país.

Na capital paulista, então um movimentado centro urbano, teve lugar o evento que se fixaria como marco simbólico do Modernismo: a Semana de Arte Moderna. Organizada por um grupo de artistas e intelectuais paulistas e cariocas como parte das comemorações do centenário da Independência, em 1922, tinha como objetivo renovar a produção artística do país, trazendo as propostas estéticas de vanguarda que vinham causando, desde a primeira década do século, transformações e rupturas na arte nos países europeus.

A maioria desses artistas, originária da elite econômica do país, embora tivesse contato com as novidades estéticas estrangeiras, não queria transferir, mais uma vez, os modelos artísticos da Europa para o Brasil. Parecia-lhes fundamental voltar o olhar para nossa cultura, a fim de incorporar em suas produções as expressões linguística, visual, sonora e gestual do povo brasileiro. Assim, eles se interessaram pelas manifestações culturais rurais, regionais, ligadas às origens indígena, africana e portuguesa da população, como as festas religiosas e profanas.



Tarsila do Amaral, *Manacá*, 1927. Óleo sobre tela, 76 cm x 63,5 cm. Coleção particular.

Nessa pintura, a artista representa uma árvore nativa da mata Atlântica, o manacá. Na composição geometrizada e simétrica, os sólidos roliços foram pintados em tons de azul e rosa. As cores inspiradas na estética popular foram chamadas mais tarde de cores caipiras. Nas pinturas dessa época a artista realiza a fusão estética cubista com elementos da cultura popular brasileira.



Grupo de cabaçal, fotografado em abril de 1938, em Cajazeiras (PB), pela Missão de Pesquisas Folclóricas. Fotografia de Luís Saia.

Em 1937, Mário de Andrade, à frente do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, enviou a Salvador o maestro e compositor Camargo Guarnieri (1907-1993) para recolher músicas, danças e objetos característicos dos cultos afro-brasileiros. No ano seguinte, organizou a Missão de Pesquisas Folclóricas, enviada às regiões Norte e Nordeste, que registrou sons e imagens locais, como essa fotografia de uma banda cabaçal em Cajazeiras, na Paraíba.

Em 1924, os paulistas Mário de Andrade e Oswald de Andrade (1890-1954) e a pintora Tarsila do Amaral foram para o Rio de Janeiro, onde passaram o Carnaval, e em seguida para as cidades históricas de Minas Gerais. A arquitetura colonial, a obra de Aleijadinho, o colorido das cidades, das festas, o ritmo das músicas e das danças populares sensibilizaram esses artistas.

Posteriormente, Mário de Andrade empreendeu pesquisas etnográficas pelo Brasil, visitando o Norte e o Nordeste do país; e o músico Heitor Villa-Lobos, que também participara da Semana de Arte Moderna, enriqueceu seu repertório ao entrar em contato com ritmos como a embolada, o coco, o lundu e o maracatu. A consolidação dessa brasilidade no ambiente cultural aconteceu, sobretudo, na música, com a consagração do Carnaval como a principal festa popular do país e com a chegada do rádio em 1922, inaugurando a era da comunicação de massa.

Observe as imagens apresentadas nesta dupla de páginas e responda:

1. O que há em comum nas quatro imagens?
2. O que cada imagem representa?
3. A que linguagens artísticas essas imagens se relacionam?
4. O que elas têm a dizer sobre a arte e a cultura no Brasil nas primeiras décadas do século XX?
5. Que palavras podem ser associadas a cada imagem?

1. Elas se referem a aspectos simbólicos da cultura brasileira; combinação de cores inspirada na estética popular, banda de pífanos, uma família mestiça, uma cantora vestida de baiana. Todas elas foram produzidas em um intervalo de doze anos, entre 1927 e 1939.

2. Uma árvore nativa do Brasil, o manacá; uma banda de músicos na Paraíba; a família de um militar da marinha brasileira; uma cantora caracterizada como baiana e um grupo de músicos em uma cena de cinema.

3. Duas das imagens são pinturas e duas são fotografias. As fotografias referem-se a música, dança e cinema.

4. As imagens apontam para um interesse na cultura popular brasileira por parte de pesquisadores e artistas.

5. Resposta pessoal. Entre outras possibilidades: paisagem, árvore, mata Atlântica; som, música, sertão; música, samba, cinema; família, pátria, marinha.

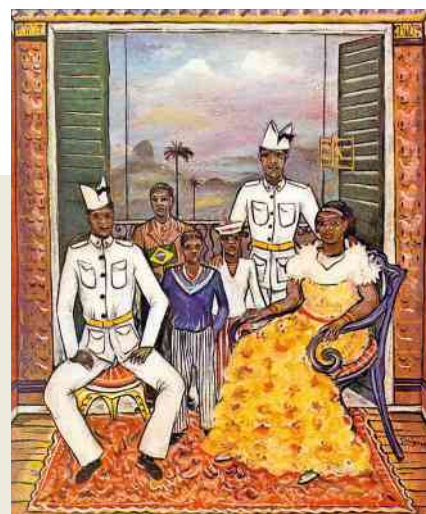


Carmen Miranda em cena do filme *Banana da terra*, de Ruy Costa. Brasil, 1939 (88 min). Preto e branco.

Nesse filme em que aparecia pela primeira vez vestida de baiana, Carmen Miranda (1909-1955) lançou o samba “O que é que a baiana tem?”, do cantor e compositor baiano Dorival Caymmi (1914-2008). O sucesso da baiana estilizada e das canções que interpretava chamou a atenção de empresários estadunidenses. Depois de estrear um musical em Nova York, foi convidada a participar de filmes em Hollywood e tornou-se um símbolo da cultura latino-americana.

Guignard, *Família do fuzileiro naval*, c. 1938. Óleo sobre tela, 58 cm x 48 cm. Coleção de Artes Visuais do IEB-USP, São Paulo.

O fluminense Alberto da Veiga Guignard (1896-1962), que havia crescido e estudado na Europa, voltou ao Brasil na década de 1930, quando realizou uma série de pinturas em que retrata o popular e o nacional. O artista tomou como tema grupos e famílias populares associados aos símbolos nacionais, tais como a bandeira, a Marinha, a paisagem conhecida da cidade do Rio de Janeiro, em ambientes ornamentados e coloridos.



Contexto e criação

Arte moderna

Elisabeth di Cavalcanti/Coletivo IEB-USP, São Paulo, SP



SEMANA DE ARTE MODERNA - CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO - S. PAVLO 1922

Emiliano di Cavalcanti, capa do catálogo e cartaz da Semana de Arte Moderna. Arquivo Anita Malfatti. Reprodução fotográfica Romulo Fialdini. Acervo do IEB-USP, São Paulo.

O artista, um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna, participou da exposição com doze trabalhos e criou o cartaz e o catálogo do evento.

O artista carioca Emiliano di Cavalcanti esteve à frente da organização da Semana de Arte Moderna, evento que reuniu no Theatro Municipal de São Paulo artistas, poetas e músicos. Na exposição montada no saguão do teatro, havia pinturas da paulista Anita Malfatti (1889-1964), do pernambucano Vicente do Rego Monteiro e do próprio Di Cavalcanti, além de esculturas do ítalo-brasileiro Victor Brecheret (1894-1955), entre outros. Em comum, os artistas que se reuniram em torno do evento tinham a rejeição ao espírito conservador que tomava conta da produção literária, musical e visual no país. Todos clamaram em seus discursos por liberdade de expressão.

Os movimentos de vanguarda que ocorriam na Europa, que em conjunto costumam ser chamados de Modernismo, tinham algumas características em comum, como o desejo de romper com as formas do passado, propondo novas soluções estéticas e sociais, e o interesse por questões inerentes às linguagens artísticas. Os grupos promoviam uma troca estética entre as linguagens: a poesia sofreu a influência do cinema e da fotografia, a literatura foi afetada pela narrativa do cinema e a arquitetura adotou princípios de composição da pintura. Nas artes visuais, a pesquisa de novas possibilidades da linguagem levou os artistas a se interessar por uma arte não representacional, isto é, abstrata, que operava principalmente com formas, linhas, cores, texturas, pesos e volumes. Eles exploraram novas técnicas e materiais, buscando uma aproximação entre a arte e a vida cotidiana.

Poucos meses depois da Semana de Arte Moderna, a pintora Tarsila do Amaral, que estava na França, voltou a São Paulo. Ela logo aderiu ao grupo dos modernistas, que trabalhava então na publicação da revista *Klaxon* – palavra inglesa que significa ‘buzina’.

Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade tornaram-se o centro do movimento modernista nos anos que se seguiram. Em 1924, quando Oswald de Andrade redigiu o Manifesto da Poesia Pau-Brasil, Tarsila realizou uma série de pinturas representando personagens e paisagens tropicais. Em 1928, Oswald publicou seu Manifesto Antropófago. O texto propunha o termo “antropofagia” para designar o processo de formação da cultura brasileira. Segundo o autor, a nós, os brasileiros, cabia deglutir a estética da cultura europeia e as influências culturais dos negros e dos indígenas para, a partir desse “banquete”, produzir algo genuinamente brasileiro.

Reprodução/Coletivo Faap, São Paulo, SP



Anita Malfatti, *O homem das sete cores*, 1915-1916. Carvão e pastel sobre papel, 60,7 cm x 45 cm. Museu de Arte Brasileira, Fundação Armando Alvares Penteado (Faap), São Paulo.

Anita Malfatti, ao valorizar cores e formas em detrimento da representação, foi precursora da pintura moderna no Brasil. Observe como ela usa o amarelo e o azul para criar efeitos de luz e sombra que modelam as formas da figura masculina ambientada entre bananeiras.

Representação

Reprodução/Arquivo da editora



Primeiro número da revista *Klaxon*, que circulou em São Paulo de maio de 1922 a janeiro de 1923.

Publicar uma revista foi a forma encontrada pelos artistas que participaram da Semana de Arte Moderna para continuar divulgando suas ideias. O escritor Paulo Menotti del Picchia (1892-1988) definia a revista: “*Klaxon* é uma buzina literária, fonfonando nas avenidas ruidosas da arte nova...”. Embora tenha sido publicada por menos de um ano, *Klaxon* tornou-se um marco nas artes gráficas brasileiras. A capa do primeiro número mostra a originalidade de seu *design* gráfico. Observe o uso arrojado da letra **A**, que aparece uma única vez, fazendo parte simultaneamente de várias palavras.

Observe a capa da revista *Klaxon* e responda:

1. Que elementos foram utilizados na composição dessa imagem?

Foram usadas apenas letras e duas cores: preto e vermelho.

2. Como as letras foram usadas na composição?

3. Como as cores estão organizadas nesse projeto?

A cor vermelha dá destaque à letra **A** e ao número 1; as demais letras estão em preto.

4. Como é a legibilidade do texto?

A legibilidade do texto não é óbvia, obriga-nos a experimentar diferentes leituras.

5. Em sua opinião, os artistas privilegiaram a forma visual ou o significado do texto? Há um privilégio da forma visual.

2. As letras foram usadas como elementos geométricos dentro da composição, com variação dos pesos (mais grossas e mais finas), do tamanho, da cor e da forma [diferentes tipologias; com serifa – pequeno alongamento ou traço nas hastes da letra –, sem serifa, condensadas].



Muralismo e arquitetura

Pintura muralista: grandes painéis que consistem em pinturas figurativas com temática histórica ou épica. Esse tipo de pintura foi adotado especialmente no México e teve como expoente Diego Rivera (1886-1957). O pintor acreditava que a arte cumpria uma função pedagógica, que o papel das obras artísticas era transmitir ensinamentos e conhecimentos para o público.

No início da década de 1930, com a crise econômica causada pela quebra da Bolsa de Nova York, uma forte recessão espalhou-se por diversos países, acentuando os conflitos sociais e provocando instabilidade política no mundo inteiro. A crise afetou gravemente países como México e Brasil, que dependiam da exportação de seus produtos para as nações industrializadas. Os intelectuais desses países viram-se diante da necessidade de trabalhar para reforçar a construção de uma identidade nacional. Nesse contexto, artistas e escritores buscaram nas tradições regionais, na figura do trabalhador e no sofrimento dos excluídos elementos estéticos para a constituição de suas obras.

No Brasil, a miséria e a injustiça social foram temas de artistas de diferentes linguagens, atuantes nas décadas de 1930 e 1940, entre eles o pintor Candido Portinari e o escritor Graciliano Ramos (1892-1953), autor, entre outros, do romance *Vidas secas*, publicado em 1938.

Em 1937, um golpe liderado pelo presidente Getúlio Vargas instaurou o chamado Estado Novo, dando início a um período de governo autoritário, centralizado na figura do ditador, que se estendeu até 1945. O Estado Novo foi marcado por forte repressão e censura contra os que se opunham ao regime. No plano da política cultural, caracterizou-se por medidas que visavam a modernizar a educação e promover o sentimento de identidade nacional por meio da valorização das raízes culturais brasileiras.

Candido Portinari assumiu um papel central dentro dessa proposição. Nascido em uma fazenda de café no interior de São Paulo, filho de imigrantes italianos, o artista adotou a pintura muralista, seguindo a tendência, então internacional, à monumentalidade. Portinari foi convidado a produzir diversas obras para o governo, realizadas com diferentes técnicas, como afresco e mosaico de azulejo. Nesses trabalhos institucionais, isto é, encomendados e financiados pelo poder público, o artista criou uma imagem para o povo brasileiro, representando-o com físico robusto e disposição heroica para o trabalho.

Reprodução autorizada por João Candido Portinari. Imagem do acervo do Projeto Portinari.



Candido Portinari, *Criança morta* (série Retirantes), 1944. Óleo sobre tela, 179 cm x 190 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp).

Essa obra de Portinari foi comentada por Graciliano Ramos em carta

escrita ao pintor em 1946, em que reflete sobre a arte de seu tempo: “Dos quadros que você mostrou quando almocei no Cosme Velho pela última vez, o que mais me comoveu foi aquela mãe com a criança morta. Saí de sua casa com um pensamento horrível: numa sociedade sem classes e sem miséria seria possível fazer-se aquilo? Numa vida tranquila e feliz que espécie de arte surgiria? [Chego a pensar que faríamos cromos, anjinhos cor-de-rosa, e isto me horroriza]”. Disponível em: <<http://graciliano.com.br/site/1946/02/carta-de-graciliano-ramos-a-portinari/>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

brasileiro, representando-o com físico robusto e disposição heroica para o trabalho.

Entre os grandiosos murais de Portinari estão os afrescos da série *Ciclos econômicos do Brasil*, realizados no edifício do Ministério da Educação e Saúde, no Rio de Janeiro. O projeto do edifício foi elaborado por um grupo de arquitetos modernos liderados por Lucio Costa (1902-1998) e contou com a consultoria de Le Corbusier (1887-1965), arquiteto francês que havia desenvolvido o uso do concreto armado em seu país.

O projeto foi primoroso ao realizar a integração entre arte e arquitetura, demonstrando um modo moderno de construir monumentos que conciliava economia e luxo, simplicidade e imponência. Vários artistas foram convidados a criar obras para os espaços externos e internos do edifício, que recebeu projeto paisagístico de Roberto Burle Marx (1909-1994).

Edifício do Ministério da Educação e Saúde, atual Palácio Gustavo Capanema, 1936-1945. Rio de Janeiro. Foto da época da inauguração.

Concretizando as propostas do Modernismo para a arquitetura, o edifício de catorze andares é sustentado por pilares que elevam a construção e liberam o terreno ao uso público. Os andares têm espaços internos independentes da estrutura do edifício. O uso de lajes de concreto permite que, na cobertura, haja um terraço. Em contraste com a fachada de vidro da face sul, a face norte do edifício é protegida por venezianas verticais externas que limitam a incidência de luz solar.



Kikoler/Coleção particular

Representação



Reprodução autorizada por João Candido Portinari/Imagem do acervo do Projeto Portinari



Lucilena Whiteaker/Pulsar Imagens/Reprodução autorizada por João Candido Portinari

Candido Portinari, mural da série *Ciclos econômicos do Brasil*: painéis “Cacau” e “Café”, 1938. Pintura mural e afresco, 280 cm x 298 cm. Palácio Gustavo Capanema, Rio de Janeiro.

A série *Ciclos econômicos do Brasil* consiste em doze pinturas na técnica de afresco: “Pau-brasil”, “Cana”, “Gado”, “Garimpo”, “Fumo”, “Algodão”, “Erva-mate”, “Café”, “Cacau”, “Ferro” e “Borracha” (todas de 1938), além de “Carnaúba” (feita seis anos depois). Nesses painéis, Portinari trabalhou com tons sóbrios, produzindo um documentário visual das principais atividades econômicas do país até aquela época. Na série, assim como em muitas de suas pinturas, o artista retrata a figura do negro e do mestiço como protagonistas da cena econômica brasileira.

Observe os dois painéis da série *Ciclos econômicos do Brasil* apresentados nesta página e responda:

1. Que elementos o artista utilizou em suas composições?

Portinari usou formas figurativas e elementos geométricos como planos de cores para compor os afrescos.

2. O que essas imagens representam? A primeira imagem representa um grupo de trabalhadores em torno de um pequeno monte de frutos de cacau; a segunda imagem mostra outros trabalhadores carregando sacas de café.

3. Como as cores foram usadas nesses painéis? As cores consistem em tons de marrom, bege, ocre e azul. Tons claros e escuros foram usados para salientar o volume e tons bem claros, para criar áreas iluminadas com a finalidade de propor focos de atenção para determinada ação.

4. Como são as figuras humanas representadas nos painéis? As figuras representam pessoas fortes, negras e mestiças. Por meio de suas roupas o pintor procurou caracterizar as regiões. Há uma baiana, por exemplo, ao fundo do painel “Cacau”.

5. Em sua opinião, essa série de painéis é representativa de uma identidade nacional do Brasil?

Pode-se considerar que o objetivo de Portinari de representar a identidade brasileira por meio desses painéis foi alcançado na época, nos anos de 1930. A identidade é um conceito historicamente definido, móvel, não é possível fixá-la no tempo.

❖ Escultura e Surrealismo

Durante as décadas de 1930 e 1940, alguns artistas brasileiros se interessaram por questões relacionadas à mente, aos sonhos e ao corpo. Influenciados pelos estudos da psicanálise, o pintor paraense Ismael Nery (1900-1934) e a escultora mineira Maria Martins (1900-1973) produziram trabalhos que se aproximavam do Surrealismo, movimento artístico surgido na França em 1924.

Os surrealistas usaram a poesia, a colagem, a pintura, a escultura, a fotografia e o cinema para subverter a cultura e apresentar o mundo sob uma óptica nova e surpreendente. Encadeando situações incompatíveis, esses artistas promoviam com seus trabalhos uma espécie de choque conceitual. As atividades surrealistas envolviam uma série de técnicas para liberar o fluxo do irracional e do inconsciente, tais como a análise de sonhos, a livre associação de palavras, a escrita automática e os transe hipnóticos. O objetivo era ajudar as pessoas a encontrar a “surrealidade”, ou seja, aquilo que está além da estreita noção do real.

Ismael Nery preferia apresentar-se como filósofo. Seus textos e imagens eram uma forma de traduzir ideias filosóficas, às quais chamou de essencialistas. Essas ideias estão expressas em suas pinturas, nas quais se observa a busca da representação de um ser humano ideal, desvinculado de referenciais espaciais ou temporais. Assim, diferentemente da maioria de seus contemporâneos modernistas, a ele interessava o universal, e não o nacional ou regional.

A mineira Maria Martins estudou na França, onde começou a se interessar por escultura em madeira. Casada com um embaixador brasileiro, morou nos Estados Unidos, onde frequentou um círculo de artistas europeus refugiados em Nova York durante a Segunda Guerra Mundial. Muitos deles eram ligados ao Surrealismo, como o francês André Breton.

Em muitas de suas esculturas realizadas na década de 1940, em madeira, gesso ou bronze, formas orgânicas que remetem a vegetais, animais e partes do corpo humano, a princípio estranhas entre si, são associadas. Batizadas com títulos sugestivos que aludem ao universo pessoal da artista, como *O impossível*, *Saudade*, *Minha canção*, e a aspectos da cultura tradicional brasileira, essas formas ganhavam novos significados.

Em 1942, Maria realizou um conjunto de esculturas de bronze com temas extraídos do imaginário brasileiro. Faziam parte da série *Amazônia*, apresentada numa galeria em Nova York, as esculturas *Yara*, *Boiuna*, *Cobra Grande*, *Boto* e *Iacy* – que abordavam mitos amazônicos – e *Yemanjá* e *Aiokâ* – que se referiam a mitos afro-brasileiros. A exposição atraiu a atenção de Breton, que acreditava ser o mito um aspecto capaz de unificar pessoas e povos de todos os tempos e lugares.

Surrealismo: movimento que emergiu com base nas ideias defendidas por André Breton (1896-1966) no Manifesto do Surrealismo, publicado em 1924. Breton propunha que o indivíduo se libertasse das forças racionais para exprimir sem censura os impulsos inconscientes e os verdadeiros desejos.

Reprodução/Coletânea Particular, Rio de Janeiro, RJ.



Ismael Nery, *Composição surrealista*, 1929. Óleo sobre tela, 67 cm x 56,5 cm. Coletânea particular.

Nery acreditava que o homem era feito de carne e sonhos. Nessa pintura, o artista cria uma impossibilidade visual. Nos sonhos, chegamos a experimentar a sensação de que as coisas e as pessoas se fundem ou trocam de lugar.

Representação



Maria Martins, *O impossível III*, 1946. Bronze, 80 cm x 82,5 cm x 53,3 cm. Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), EUA.

Durante o período em que se relacionou com o artista francês Marcel Duchamp (1887-1968), Maria Martins concluiu várias versões diferentes da escultura *O impossível*, em que uma figura masculina e outra feminina travam um confronto primordial, misturando erotismo, violência e lirismo. Das cabeças vazias projetam-se garras ou tentáculos, estabelecendo uma relação de desejo e conflito.

Observe a escultura apresentada nesta página e reflita sobre a obra de Maria Martins:

1. Como são caracterizadas as figuras feminina e masculina na escultura?
2. Como elementos do universo orgânico se relacionam com o mundo inorgânico nesse trabalho? Elementos orgânicos, como corpos humanos, plantas carnívoras e anêmonas, estão representados nessa peça que, no entanto, é feita de bronze, um material mineral, inorgânico, duro, rijo, frio.
3. Em sua opinião, que elementos apontam para uma relação de desejo e quais deles indicam conflito? Resposta pessoal. Pode-se considerar que o desejo é expresso pela posição das pernas, pela vontade de se engolir que as cabeças sugerem. O conflito se expressa pelas garras, que parecem se repelir ao mesmo tempo em que se atraem.
4. Você conhece os mitos amazônicos representados pela artista em 1942, mencionados na página anterior? Pesquise um desses mitos e identifique a entidade ou o elemento da natureza a que se relaciona. Resposta pessoal. Comente que Cobra Grande, o espírito das águas na mitologia indígena da Amazônia, foi motivo de um longo poema, *Cobra Norato*, do modernista Raul Bopp.



Marcel Duchamp, *Étant donnés: 1º la chute d'eau, 2º le gaz d'éclairage...* [Dados: 1º a cachoeira, 2º o gás de iluminação...]. 1946-1966. Composição em técnica mista, 242,6 cm x 177,8 cm x 124,5 cm. Museu de Arte da Filadélfia, EUA.

Marcel Duchamp: defendeu que o princípio da arte são as ideias, afirmando que o trabalho artístico não podia ser uma atividade puramente manual. Interessava-se por jogos e pelo acaso, e muitas de suas obras propõem reflexões filosóficas. Trabalhou durante anos em sua última obra, *Dados*, inspirada em Maria Martins. A instalação só foi conhecida após sua morte, em 1968, e consiste em uma porta de madeira com um buraco por meio do qual se vê a composição apresentada acima: as ruínas de um muro de tijolos e uma mulher nua deitada sobre folhas e gravetos, que segura uma lâmpada a gás, tendo ao fundo uma paisagem de mata.

A figura feminina é caracterizada pelo tronco esbelto acinturado, os seios e as pernas dobradas, há delicadeza em sua postura; a figura masculina evoca formas maiores e mais pesadas. Um pescoço grosso recebe o peso da cabeça.

A escultura pode se referir a um relacionamento amoroso ou aos conflitos de ordem política que dividiam o mundo nos anos da Segunda Guerra Mundial.

Abordagem *tipografia*

A. Dagli Ont/The Art Archive/AFP



Filippo Tommaso Marinetti, capa do livro de poesia *Zang tumb tumb*: Adrianopoli, outubro 1912: Parole in libertà, 1914. 20,4 cm x 13,5 cm. Tipografia por Cesare Cavanna. Edizionii Futuriste di "Poesia", Milão. MoMA, Nova York.

Palavras em liberdade: conceito definido por Marinetti no manifesto *Destrução da Sintaxe – Imaginação sem Fio – Palavras em Liberdade*, de 1913. Marinetti propunha o uso da onomatopeia, da livre ortografia expressiva e da interferência da tipografia no conteúdo do texto. Os efeitos obtidos com o uso desses recursos ampliaram as possibilidades semânticas do texto e a dimensão visual da poesia.

Tipos móveis: moldes prontos de letras que eram entintados e prensados sobre papel.

Diferentes formas de notação escrita foram inventadas no decorrer da História. Em algumas delas, a própria forma expressa significados. É o que se observa, por exemplo, nas diversas maneiras de transcrever a língua árabe – geométrica, manuscrita, criando padrões e até figuras –, ou na escrita chinesa – que possibilita aos poetas expressar emoção por meio dos gestos que fazem ao desenhar um ideograma.

Os poetas e artistas que participaram dos movimentos de vanguarda na Europa no início do século XX se preocuparam em combinar o valor visual ao significado de seus textos. Algumas vezes, deram prioridade à forma, libertando as palavras da supremacia do significado e explorando a expressividade da tipografia. O uso das palavras em liberdade foi defendido pelo poeta italiano Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944), autor do Manifesto Futurista, publicado em 1909.

A escrita atribui uma forma visual às palavras. De maneira geral, podemos pensar em três níveis em que se pode interferir no tratamento visual da escrita: a letra, o texto e a página.

A letra

A letra foi inventada a partir do gesto, do movimento articulado entre o cérebro, a mão e os instrumentos. Podemos dizer assim que a letra nasce a partir do corpo. A história da escrita, entretanto, passa pela invenção de uma máquina, a prensa de tipos móveis, que permitiu a reprodução de textos em grandes tiragens.

O trabalho com a tipografia reflete até hoje essa tensão entre mão e máquina, forma orgânica e forma geométrica, letra manuscrita e letra de fôrma.

Em um enorme universo de opções, escolher um tipo de letra para escrever determinada palavra é um trabalho que pode envolver muitas variáveis. Ao tratar as letras como elementos plásticos, a construção de uma palavra ou de uma sentença torna-se um ato estético.

O texto

Visualmente, podemos entender o texto como uma sequência de palavras que pode ser considerada uma massa, ou uma textura, aplicada sobre o espaço da página.

Ao compor um texto, com ênfase na forma, podemos romper com a sequência linear da leitura da esquerda para a direita. A quebra do texto em partes cria novas rotas de leitura, mudando o sentido do fluxo. Assim como a utilização de cores, pesos e tamanhos variados nas letras ou palavras permite estabelecer hierarquias, atalhos e diferentes possibilidades de leitura.

A página

A página é o campo em que o texto se organiza. Em jornais, revistas e livros, as páginas seguem diagramas rígidos ou flexíveis. Em geral as manchas de texto ocupam áreas delimitadas, mantendo-se sempre margens laterais, superiores e inferiores.

Um exemplo de padrão na forma de ocupar esse espaço é o número de página, que em geral está sempre no mesmo lugar. Situação diferente ocorre em cartazes e capas, cujo espaço costuma ser apropriado com muito mais liberdade, e o texto e a ilustração podem aparecer de forma unificada. As imagens a seguir oferecem um bom exemplo deste último caso.

Proponha à turma explorar as características da mancha de texto deste livro. Na maioria das páginas, ela está disposta à esquerda ou à direita no espaço da página, havendo quase sempre uma margem reservada para imagens com legendas e glossário, uma espécie de coluna "falsa". A mancha está organizada em coluna única. No rodapé das páginas ímpares, além do número de página, há informações sobre a unidade e o capítulo.



Fotos: Reprodução/Tupigrafia

Revista *Tupigrafia*: capas das edições 8, de 2009, e 10, de 2014, criadas pelo designer paulistano Tony de Marco.

Voltada para o universo visual do mundo da escrita, a revista é editada pelos artistas gráficos paulistas Claudio Rocha (1957) e Tony de Marco (1963). Com periodicidade irregular, *Tupigrafia* apresenta em todos os seus números duas ou três versões diferentes de capa, cada uma trazendo uma concepção distinta da palavra que dá nome à publicação.

Observe as duas capas da revista *Tupigrafia* apresentadas e compartilhe opiniões

com os colegas e o professor: As letras são ilustrações inseridas no contexto da página. Na capa da edição de número 8, a letra é de forma, em caixa alta, mas foi distorcida de forma cônica. A letra usada na capa da edição de número 10,

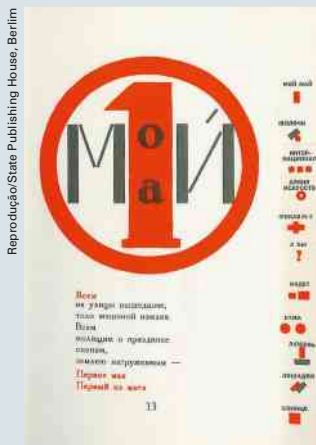
- Como as palavras ocupam o espaço nas duas capas e como são as letras utilizadas? provavelmente, foi criada como uma ilustração em um programa de computador. Na edição de número 8, as letras ocupam a maior parte da capa e as sílabas *tu* e *fia* se repetem na composição. Na edição de número 10, a palavra "tupigrafia"
- Como texto e imagem interagem nas capas? se quebra ao meio – começa na horizontal e se torna vertical.

Não há dissociação entre texto e imagem: letras e palavras compõem a ilustração da capa. Verifique se os alunos observaram que o nome da revista, na capa da edição de número 10, mistura-se com o fundo inspirado no trançado wayana, que foi estudado no **Capítulo 1**. Há inclusive um grafismo que representa a serpente sobrenatural. Comente que a capa da edição de número 8 tem relação com a arte construtivista que floresceu na Revolução Russa.

Pesquisa *Modernismo e tipografia*

Como vimos, alguns dos artistas e poetas que participaram dos movimentos de vanguarda no início do século XX buscaram romper com as formas tradicionais da escrita e usar os recursos visuais da tipografia em seus textos.

Vamos fazer um levantamento e conhecer diferentes formas de trabalhar com a tipografia e refletir sobre elas.



Poema "Meu primeiro de maio", de Vladimir Maiakovski, ilustrado por El Lissitzky, publicado em *Para ler em voz alta*, em 1923.

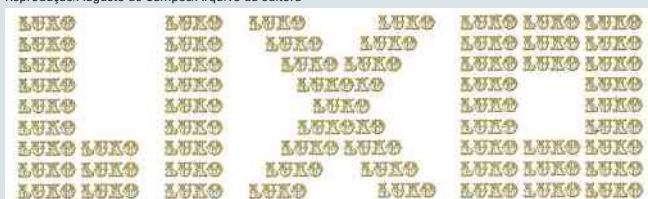
Ao ilustrar o livro *Para ler em voz alta*, publicado em 1923, El Lissitzky concebeu as páginas combinando letras de vários tamanhos impressas em vermelho e preto. Na ilustração do poema da página 13, reproduzido acima, ele explorou as palavras do francês *Mon*, 'meu', e *Mai*, 'maio', em uma composição circular. O livro foi feito como um índice telefônico, exibindo na margem direita pequenos ícones que identificam cada poema.

1. Que artistas revolucionaram a linguagem gráfica no início do século XX na Europa?

- No site do Museu Guggenheim você pode conhecer o trabalho de alguns artistas futuristas. Explore as obras apresentadas em uma exposição realizada em 2014, dedicada ao Futurismo italiano. Entre elas há trabalhos gráficos, projetos arquitetônicos, pintura e fotografia. Disponível em: <<http://exhibitions.guggenheim.org/futurism/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.
- Os artistas ligados à Revolução Russa, de 1917, procuraram criar uma forma estética para se comunicar com as massas. Em um clima de experimentação, voltaram-se para as artes gráficas e criaram peças inovadoras durante toda a década de 1920. Conheça algumas páginas do livro de poemas *Para ler em voz alta*, do poeta russo Vladimir Maiakovski (1893-1930), com ilustrações do artista El Lissitzky (1890-1941). Disponível em: <www.wikiart.org/en/Search/mayakovsky-for-the-voice>. Acesso em: 22 fev. 2016.

2. Como as propostas estéticas das vanguardas europeias influenciaram artistas e poetas brasileiros?

- Os artistas envolvidos com a Semana de Arte Moderna criaram a *Klaxon*, inspirada nas revistas de vanguarda europeias. O Manifesto Antropófago foi publicado no primeiro número da *Revista de antropofagia*. Os dez números da primeira fase da revista foram publicados entre 1928 e 1929. No site da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, você vai encontrar os nove números da *Klaxon* e os exemplares da *Revista de antropofagia* em versão digital. Disponível em: <www.brasiliana.usp.br/search?filtertype=dc.title_t&filter=klaxon&submit_search-filter-controls_add=Buscar>. Acesso em: 5 abr. 2016.
- Os poetas ligados ao movimento concreto, que ocorreu no Brasil no final dos anos 1950, como Décio Pignatari (1927-2012), Haroldo de Campos (1929-2003) e Augusto de Campos (1931), exploraram os aspectos visuais, sonoros e semânticos das palavras. Foram eles os primeiros poetas no Brasil a se dedicar ao trabalho com linguagens múltiplas, como fotografia, cartazes, gravações de discos e filmes. Uma característica da poesia concreta é a utilização da composição gráfica das palavras, aproveitando o espaço da página e abandonando a disposição tradicional dos versos. A valorização do visual levou os poetas do movimento a criar o termo poema-objeto. Para conhecer mais a poesia concreta e seus criadores visite o site Poesia Concreta: o Projeto Verbivocal. Disponível em: <www.poesiaconcreta.com>. Acesso em: 22 fev. 2016.



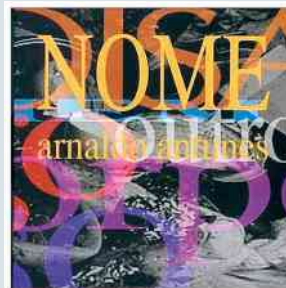
Augusto de Campos, "Luxo", poema concreto, 1965.

Augusto de Campos utilizou a sonoridade e a disposição dos elementos para formar a palavra "lixo" a partir da repetição da palavra "luxo". A passagem de uma leitura à outra depende da distância entre o leitor e a página impressa.

- O poeta e compositor paulista Arnaldo Antunes (1960) desenvolveu um conjunto de "poesias-músicas" publicado em vídeo, livro e CD. Dezenas de seus poemas musicais são apresentados em breves animações. Assista aos vídeos pioneiros de animação tipográfica do compositor realizados para o álbum *Nome*, de 1993, que inclui "Carnaval" e "Cultura". Disponível em: <<https://youtu.be/cb-wRyhvdyU>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

3. Qual é o significado da expressão "tipografia vernacular"?

- Procure na internet informação sobre essa expressão e assista ao vídeo *Tipografia vernacular – Do analógico ao digital*, apresentado no evento sobre tipografia popular no Centro de Design do Recife, em 2010.
- No site Crimes Tipográficos, você encontra fontes baseadas na tipografia popular para baixar. Disponível em: <www.crimestipograficos.com>. Acesso em: 22 fev. 2016.



Reprodução/WEA

Capa do álbum *Nome*, de Arnaldo Antunes (BMG, 1993).

Nos poemas animados apresentados no álbum, a associação de palavras, som e movimento propõe maneiras não estáticas de leitura, o que proporciona múltiplos significados.

Oriente os alunos a pesquisar e documentar, por exemplo, letreiros em lojas e supermercados, preços expostos sobre os produtos, placas e cardápios de restaurantes. Eles podem selecionar também, para mostrar aos colegas, cartazes veiculados em redes sociais que tragam mensagens em que a forma tipográfica seja diferente ou a visualidade da escrita tenha algum papel na transmissão da mensagem. Se houver tempo e julgar conveniente discutir a pichação, assista com os alunos ao documentário *Pixo*, dirigido por João Wainer e Roberto T. Oliveira, lançado em 2009 (61 min). Há um artigo sobre o tema no site *Catraca Livre*, onde o documentário também pode ser visto. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/sp/design-urbanidade/indicacao/o-pixo-e-o-que-tem-de-mais-conceitual-na-arte-contemporanea- hoje/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

Reprodução/Prefeitura do Recife, PE.



Cartaz de divulgação da exposição *Tipografia vernacular – Do analógico ao digital*, realizada no Recife, Pernambuco, 2010.

A tipografia vernacular tem sido objeto de estudo em diferentes regiões do Brasil. Há trabalhos, por exemplo, sobre as letras usadas nos nomes das embarcações que percorrem os rios da Amazônia ou nas mensagens escritas nos para-choques de caminhões.

4. Sob a orientação do professor, faça um levantamento de trabalhos interessantes de tipografia no lugar onde você mora:

- Comece o trabalho com uma reflexão: Como são os letreiros das lojas em sua cidade ou em seu bairro? Há alguma característica especial na forma visual usada em textos de propaganda ou mesmo em jornais e outra mídia em sua região?
- Registre os exemplos que encontrou e traga para compartilhar com seus colegas.
- Por fim, promova com a classe uma conversa sobre os exemplos trazidos.

Ação *visualidade da palavra*

1. Proposição

Agora que você conheceu trabalhos de tipografia digital e refletiu sobre a força visual da escrita, vamos explorar, por meio da elaboração de cartazes, a visualidade da palavra.

Banco de imagens/Arquivo da editora



2. Material

Para a turma:

- rolo de papel *kraft*
- tinta látex branca
- pó de pintor (pigmento à base de óxido de ferro) preto
- mistura de tinta látex branca preparada com pó de pintor preto

- pequenos recipientes de plástico reciclado
- folhas de papel A4

Para o aluno:

- dez folhas de jornal
- um pincel grosso

3. Estudo da letra

- Escolha uma letra para desenhar. Pesquise as formas maiúscula e minúscula dessa letra.
- Estenda no chão cinco folhas de jornal abertas, uma sobre a outra, para não vazarem tinta no piso.
- Com pincel e tinta preta, desenhe a letra escolhida em tamanho grande, na forma maiúscula. Faça uma linha grossa, para que a letra fique bem visível sobre o fundo da página impressa. Se quiser, use a tinta branca para apagar as letras do jornal e ressaltar a espessura ou outro detalhe de sua letra.
- Depois de desenhar a letra maiúscula, repita a operação com a minúscula.

4. Projeto: elaboração de cartazes

- Defina uma frase curta (no máximo 100 caracteres) para usar na composição de seu cartaz. Escreva algo que sente ou em que acredita e quer divulgar. Você pode ainda escolher um verso de um poema ou uma música de que goste.
- Faça um estudo a lápis numa folha A4, buscando a melhor forma de escrever sua frase. Pense na divisão do texto e se você quer destacar uma palavra, por exemplo. Use letras grandes e legíveis.
- Defina o formato do cartaz. Se quiser, por exemplo, usar um campo quadrado, faça o estudo circunscrito ao quadrado.
- Repita o esboço até obter o resultado esperado.

5. Confeção

- Recorte um pedaço do papel *kraft* na forma e no tamanho proporcionais aos de seu projeto.
- Faça primeiro um esboço de cada letra a lápis.
- Depois use o pincel grosso e as tintas preta e branca para traçar as letras com cuidado.
- Olhe seu cartaz de longe e, se quiser, reforce a grossura da letra para deixá-la mais legível.

6. Avaliação coletiva

- Com os colegas e o professor, observe o mosaico de cartazes e avalie: Como são as letras, manuscritas ou de forma? Quais são os textos mais legíveis? Quais deles estão distribuídos de forma não linear no campo?
- Há cartazes em que a visualidade acrescentou novos significados ao texto? Em que textos os artifícios visuais contribuíram para uma composição diferente? Quais são os cartazes mais chamativos? Por quê?

Prepare a tinta preta em um recipiente à parte, mexendo a tinta de parede com o pó de pintor até que o pigmento esteja bem dissolvido. Depois distribua a tinta preta e um pouco da tinta branca para cada aluno em pequenos recipientes de plástico reciclado.

Depois que a turma tiver feito o estudo em uma folha A4, distribua pedaços de mais ou menos um metro de papel *kraft* para cada aluno. Estimule a turma a não colocar muitos elementos no cartaz. O foco é o texto e a leitura possibilitada pelas letras, que podem ser grandes, gordas, geométricas, manuscritas, ornamentadas — a escolha deve ser pessoal.

Se alguém borrar o trabalho e ficar insatisfeito, sugira que cubra o fundo com tinta branca de modo a apagar os traços indesejados. Uma mancha de cor branca no fundo do cartaz pode ser um elemento interessante para organizar a diagramação do texto. Você pode sugerir também ao aluno que cole um pedaço de papel *kraft* sobre a área danificada. Só troque o papel em último caso. Prontos os cartazes, oriente os alunos a fixá-los em uma parede ou um muro da escola a fim de compor um mosaico. Sugira que, na montagem, sejam deixados alguns espaços vazios, para que todos observem o conjunto de longe.

Contexto e criação

Converse com os alunos sobre as características de cada um dos tipos fixos: o galã representa o enamorado, que busca conquistar o amor da ingênua; a ingênua é a mocinha da história, de interpretação leve, recatada, meiga e delicada; o veiete é sempre o homem mais velho, cheio de malícia, que de forma ridicularizada tenta cortejar a ingênua; o baixo cômico, de gestos fortes e precisos, de uma comichade pontual, é responsável por sustentar o desenvolvimento da história; a dama galã é a mulher inteligente e refinada, suas ações são calculadas e servem para demonstrar o fascínio da mulher sensata; a coquete, ligada à vilania, é manipuladora, áspera e faz intrigas com outros personagens por meio da sedução e da esperteza; e, por fim, o cômico, que parte do exagero e, às vezes, do grotesco para provocar o riso pelo excesso, desorganizando a cena.

Teatro dos anos 1930

O sopro modernista revolucionou todas as linguagens artísticas, e com o teatro não foi diferente. Oswald de Andrade, por exemplo, empenhado em desenvolver novas propostas para a cena teatral brasileira, escreveu três peças de teatro: *O rei da vela* (1933), *O homem e o cavalo* (1934) e *A morta* (1937). No entanto, seu esforço crítico e artístico ficou só no papel, pois, na época, essas peças não foram encenadas.

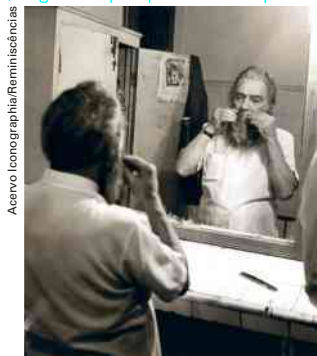
Na década de 1930, o teatro era um importante ingrediente da indústria da cultura de massas, que começava a se constituir no Rio de Janeiro e em São Paulo, pois ocupava lugar de destaque nos hábitos da população. Constituía, desse modo, um negócio movimentado – com pouco espaço para a experimentação da linguagem teatral e a adoção de temas mais críticos –, com duas vertentes principais, herdadas do fim do século XIX, que dominavam a cena: a comédia de costumes e o teatro de revista.

A comédia de costumes retratava a família burguesa e os tipos da sociedade, em situações que não variavam muito, assim como os enredos. Eram produzidas por companhias que se organizavam especificamente para a apresentação de peças do gênero, servindo de apoio ao primeiro ator cômico – em geral, alguém que caíra no gosto popular graças a sua personalidade cativante. Muitas vezes, o primeiro ator era também o empresário da companhia teatral. Um exemplo marcante desse tipo de ator-empresário foi Procópio Ferreira (1898-1979).

Para dar conta das numerosas estreias das comédias de costume, atores e atrizes especializavam-se em tipos fixos, interpretando-os em diferentes espetáculos. A representação desses tipos em situações que pouco variavam atendia à necessidade das companhias de oferecer ao público um grande número de estreias.

A outra vertente era o teatro de revista, gênero de teatro musicado que recebeu esse nome porque as peças eram uma revisão dos fatos e acontecimentos do ano, uma retrospectiva crítica e bem-humorada composta de números musicais e alegorias. Também tinha como característica marcante a atuação de vedetes e cantoras, que interpretavam músicas populares brasileiras.

O sucesso desse gênero teatral está ligado a seu caráter espetacular. As revistas eram acompanhadas de uma orquestra completa e dispunham de um corpo de baile com mais de vinte *girls*, como eram chamadas as dançarinas na época, que se apresentavam em cenários grandiosos, que ocupavam todo o espaço de cena. Cada ato se encerrava com uma cena de proporções monumentais, chamada de apoteose. O clima carnavalesco, com vedetes de biquíni ao som de marchinhas, tornou-se uma constante do gênero nas terras brasileiras.



Arquivo Iconographia/Reminiscências

Procópio Ferreira se prepara para encenar a peça *Deus lhe pague*, direção de Joracy Camargo, em montagem do TBC, 1968.

Maior sucesso da vida do ator Procópio Ferreira, *Deus lhe pague* somou mais de 3600 apresentações pelo Brasil. A peça levava pela primeira vez aos palcos nacionais uma temática social. O protagonista era um mendigo que, entre outras coisas, falava das ideias do comunismo e citava Marx.

Tipos fixos: para que os atores e atrizes dessem conta das numerosas estreias de comédias de costume, cada qual se especializava em um tipo determinado, interpretando-o em diferentes espetáculos. O galã, a ingênua, o veiete, o baixo cômico, a dama galã, a coquete e o cômico, ou cômica, são alguns dos tipos recorrentes nas comédias de costumes e no circo-teatro.

Vedetes e cantoras: figuras centrais do teatro de revista, eram divas teatrais que, com seus números e canções, arrastavam multidões. A revista foi responsável por lançar diversos nomes no cenário cultural, como Carmen Miranda, Araci Cortes (1904-1985), Dercy Gonçalves (1907-2008), Mara Rúbia (1918-1991), entre tantas.

Representação

Em *O rei da vela*, de 1933, Oswald de Andrade apresenta uma crítica violenta da sociedade brasileira e das classes dominantes. Inspirada no teatro de revista, a dramaturgia faz uma exposição cênica do panorama nacional após a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929. Nela figuram os seguintes elementos: a burguesia ascendente, representada por Abelardo I e Abelardo II, novos-ricos, donos de uma fábrica de velas e de um escritório de usura; a antiga aristocracia rural do café, fatia social em decadência econômica, representada por He-loísa de Lesbos e sua decrépita família tradicional; e a nova economia que dominava o Brasil, representada pelo Americano, um banqueiro de Wall Street.

Na dramaturgia, observam-se diversos expedientes modernos, como o diálogo direto dos personagens com o público, comentários distanciados das situações realizadas em cena, mistura de estilos literários na composição dos diálogos. As ambientações propostas são alegóricas, nada realistas. O escritório de usura de Abelardo I, por exemplo, no qual transcorre o primeiro ato, exibe uma jaula com os devedores, que são açoitados por Abelardo II, que age como um domador de circo.

As peças de Oswald de Andrade refletiam o projeto antropofágico. Sua dramaturgia misturava, em um mesmo banquete, as vanguardas europeias e o teatro popular brasileiro, evocando elementos da revista e da comédia de costumes. As três peças que escreveu estavam à frente do teatro de seu tempo e ficaram para a história como gritos poéticos à espera de alguém que os colocasse em cena.

2. A encenação do Teatro Oficina dirigida por Zé Celso em 1967 busca inspiração nas ideias modernistas. É possível comparar a composição da cenografia com um quadro da Tarsila do Amaral, com suas formas geométricas e temas brasileiros, tais como a paisagem do Rio de Janeiro com o Pão de Açúcar, o Cristo Redentor, as bananeiras. Há também um personagem vestido de índio e um de palhaço.

Com base na observação da imagem e nas informações do texto, responda: 1. As peças de Oswald de Andrade apresentam uma complexa análise político-social de seu tempo. Associam elementos inspirados nas vanguardas europeias, deglutidos, à moda antropofágica, com as formas populares do teatro de revista e das comédias de costumes.

2. Na cena de *O rei da vela* retratada na imagem, que elementos do modernismo podem ser identificados?

3. Que aspectos do contexto cultural explicam a dificuldade de encenar as dramaturgias modernistas de Oswald de Andrade na época em que foram escritas? O teatro da época era condicionado exclusivamente pelo mercado. As peças precisavam responder a uma expectativa de lucro, garantindo a manutenção de um negócio rentável. Com isso, não havia espaço para críticas sociais e experimentações radicais de linguagem, presentes nas dramaturgias de Oswald de Andrade.

Se possível, assista com seus alunos a dois trechos da versão filmada do espetáculo *O rei da vela*, lançada em 1983, que podem ser encontrados na internet. Disponíveis em: <https://youtu.be/46YaK2nD_a0> e <<https://youtu.be/lou47mA4y9o>>. Acessos em: 13 abr. 2016. Em sua adaptação, o diretor José Celso Martinez Corrêa partiu da montagem original da peça de Oswald de Andrade, que é, afinal, uma tradução teatral das relações político-econômicas do Brasil. Nos trechos, vemos os atores Renato Borghi, José Wilker e Esther Góes em cena.



Arquivo/folhapress

Cena do espetáculo *O rei da vela*, direção de Zé Celso, em montagem do Teatro Oficina, São Paulo, 1967.

A foto registra a primeira montagem de uma dramaturgia de Oswald de Andrade, realizada mais de trinta anos depois de a peça ser escrita, pelo dramaturgo e diretor paulista José Celso Martinez Corrêa (1937). As propostas modernistas para o teatro tornaram-se impraticáveis na década de 1930, marcada pela consolidação do domínio do teatro comercial e pela censura do Estado Novo.

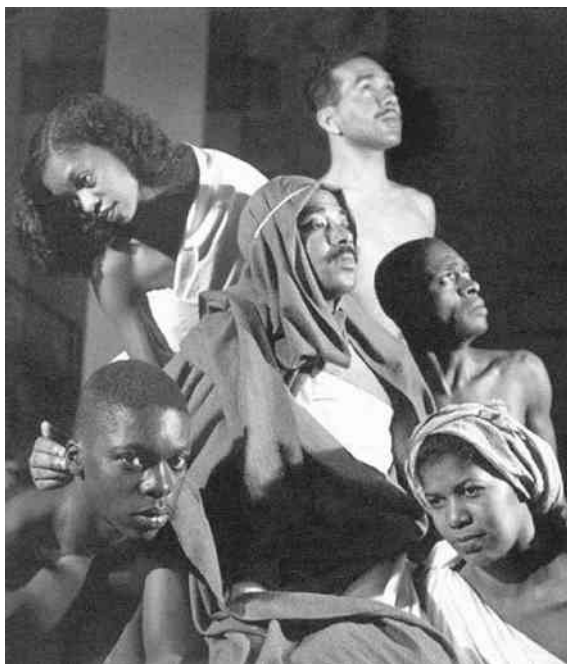
❖ Os amadores e a modernização do teatro



Cedoc/Funarte

Elenco da peça *Arsênico e alfazema*, direção de Valdemar de Oliveira, em montagem do TAP, 1950.

Criado em 1941, o Teatro de Amadores de Pernambuco mantém-se em atividade até hoje. Seu projeto artístico, como o de todos os grupos amadores da época em que foi fundado, era realizar uma encenação de qualidade partindo de um repertório estrangeiro reconhecido. Foi essa prática que trouxe aos palcos brasileiros dramaturgos internacionais até então desconhecidos, como Oscar Wilde (1854-1900), Tennessee Williams (1911-1983) e Henry Bordeaux (1870-1963), entre outros.



Cedoc/Funarte

Elenco da peça *O filho pródigo*, dramaturgia de Lúcio Cardoso, em montagem do TEN, Rio de Janeiro, 1947.

O Teatro Experimental do Negro foi criado em 1944 por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de trabalhar a valorização social do negro no Brasil por meio da educação, da cultura e da arte, extrapolando o campo teatral. Nos palcos, o TEN buscava uma dramaturgia cujo foco fosse o protagonismo e a história dos negros. Com um elenco composto de intelectuais, artistas, empregadas domésticas, operários e moradores de favelas, todos negros, o TEN estreou mais de vinte peças, construindo espaço para a experimentação e para a afirmação da cultura afro-brasileira.

Representação

Escrita por Nelson Rodrigues (1912-1980) e encenada pela companhia de amadores Os Comediantes, sob a direção do polonês Zbigniew Ziembinski (1908-1978), *Vestido de noiva* foi considerada por diversos teatrólogos o marco do moderno teatro brasileiro. O espetáculo, que estreou em 1943, fez muito sucesso, lotando plateias no Rio de Janeiro e em São Paulo.

O enredo da peça é simples: Alaíde, depois de uma briga com a irmã, de quem roubou o namorado, casando-se com ele, sai para a rua, é atropelada por um carro e morre. A abordagem desse enredo, porém, é bem mais complexa e se desenvolve em três planos: realidade, memória e alucinação.

O espetáculo se inicia com Alaíde no plano da alucinação, em um ambiente onírico, de elementos estranhos e diálogos desconexos, em que o personagem observa simultaneamente o presente e suas lembranças. No plano da realidade, Alaíde, depois de atropelada, está em estado grave na mesa de cirurgia, cercada por médicos. No plano da memória, podemos acompanhar sua trajetória até o momento do acidente.

Para organizar as memórias, terá ajuda de um personagem que vai acompanhá-la durante sua jornada: Madame Clessi, uma senhora que residira na casa em que Alaíde passou a morar depois de casada. Nessa casa, a protagonista encontra o diário da antiga moradora e, por meio da leitura desse diário, vai projetar seus desejos reprimidos.

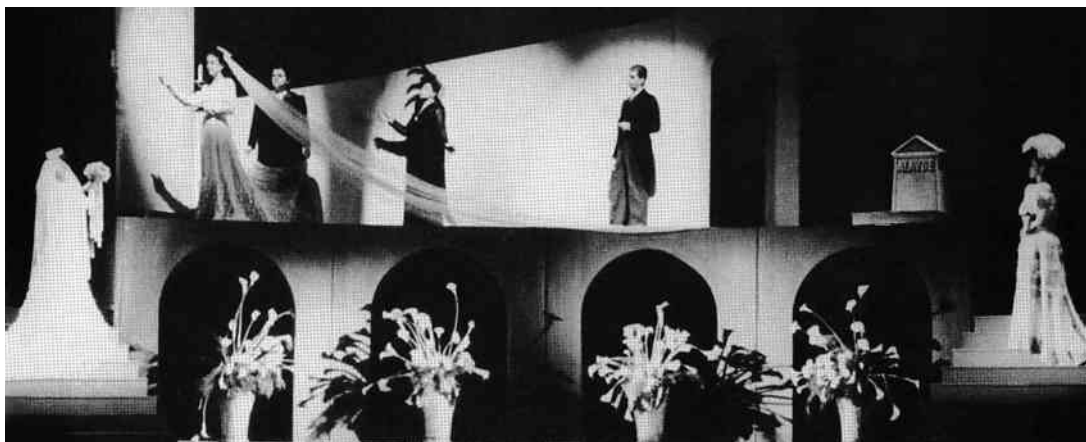
Vestido de noiva trouxe em uma mesma montagem uma dramaturgia nacional consistente, que explora os processos do inconsciente, uma narrativa entrecortada em diferentes planos, com diálogos baseados na prosódia carioca da época (diferente da prosódia lisboeta e do jeito de falar excessivamente articulado que dominava os palcos até então), somada a uma encenação teatral moderna, na qual se identifica uma direção autoral.

2. Um expediente da literatura moderna é a mudança de enfoque de “o que narrar” para “como narrar”, característica da dramaturgia *Vestido de noiva*. O texto, embora proponha um enredo simples, se apoia em planos narrativos, fragmentos, símbolos, reproduzindo teatralmente e de forma complexa a subjetividade da protagonista, que está morrendo após ser atropelada por um carro.

Enredo: também conhecido por trama, trata-se de uma sucessão de acontecimentos encadeados que constitui a trajetória de uma narrativa.

Prosódia: maneira de falar característica de determinado grupo social, em determinada época, em um lugar específico.

3. Na foto apresentada, pode-se observar a divisão da cena em planos, com um claro jogo de iluminação recortando os espaços. Esse jogo de luz e cenografia possibilitava os recortes de planos e fragmentos propostos pela dramaturgia. Observa-se também a força simbólica da encenação nos véus de noiva gigantes, no coro de homens de fraque e nos vasos em primeiro plano. Esses recortes espaciais e essa forte carga simbólica eram de inspiração expressionista, corrente da vanguarda europeia com a qual Ziembinski teve contato antes de sua vinda para o Brasil.



Cena de *Vestido de noiva*, direção de Zbigniew Ziembinski, em montagem do grupo Os Comediantes, Rio de Janeiro, 1943.

Com base nas informações apresentadas, responda:

1. Por que a peça *Vestido de noiva* pode ser considerada um marco no teatro brasileiro?
2. O que caracteriza a modernidade na dramaturgia *Vestido de noiva*?
3. Observando a cena retratada na imagem, que elementos apontam para uma encenação moderna?

1. A encenação de *Vestido de noiva* concretizou o desejo de modernização dos grupos de teatro amadores brasileiros do período. O espetáculo conjugou uma dramaturgia nacional consistente e uma encenação teatral moderna, ou seja, com base em um texto brasileiro inédito e potente, a peça foi levada ao palco por um encenador que conjugou com criatividade os muitos elementos da linguagem teatral.

Abordagem *surge o conceito* *de encenação*

Como vimos, a modernização do teatro no Brasil, operada pelo teatro amador, foi assinalada pelo advento da figura do diretor, mais tarde chamado encenador. Hoje em dia, parece óbvio que uma peça de teatro, um filme ou uma telenovela tenham uma direção, mas nem sempre foi assim. Nas comédias de costume, por exemplo, o que havia era o ensaiador, figura responsável pela organização da cena.

Nesse tipo de teatro, não havia espaço para a pesquisa de linguagem. A concepção de cenário e figurino, a dramaturgia, o jogo de cena entre os atores e atrizes – tudo respondia a um padrão previamente determinado.

Com o surgimento do diretor, a cena brasileira passa a ser produzida a partir do conceito de encenação teatral. Assim, sem uma forma preestabelecida de fazer teatro, são muitos os caminhos criativos que existem entre o texto dramático e a escrita cênica, entre a dramaturgia e o acontecimento teatral propriamente dito. As escolhas e os arranjos desse ato de colocar em cena fazem parte da função da encenação – e isso é o que define a linguagem teatral moderna.

São muitos os elementos que compõem uma peça de teatro – o jogo de cena entre atores e atrizes, a dramaturgia, o figurino, os adereços, a cenografia, a iluminação, a sonoplastia. É no arranjo e na interação desses elementos que o fenômeno teatral acontece. Assim, a função da encenação – trabalho do diretor ou encenador – é organizar a totalidade da cena, compor com os elementos que participam da linguagem teatral um todo coeso, feito de escolhas de composição que possibilitem a interação entre esses muitos canais expressivos.

Frequentemente, cada aspecto da encenação teatral possui um artista responsável por sua criação – o iluminador cuida da luz, o sonoplasta da composição sonora e musical, o cenógrafo da cenografia, etc. Às vezes, porém, essas funções são acumuladas por um mesmo artista – é comum, por exemplo, que o figurinista também cuide da cenografia da peça. O encenador deve, então, trabalhar em parceria com esses criadores, instigando o trabalho de todos os envolvidos na produção do espetáculo e, quando for necessário, sugerindo modificações para áreas específicas.

Esse é um trabalho pautado em escolhas concretas: A luz apresentada pelo iluminador está de acordo com a concepção da encenação ou seria melhor que as fontes luminosas estivessem posicionadas em outro lugar? O figurino está de acordo com a expressividade do conjunto ou está muito exagerado? O cenário está adequado ou é preciso alertar o cenógrafo de que há um excesso ou uma falta em sua proposta? Portanto, é com base nos apontamentos dos muitos significantes que compõem a totalidade da

linguagem teatral que a encenação opera seu trabalho criativo.

Por essa razão, uma mesma dramaturgia pode ser montada de infinitas maneiras. A expressividade da linguagem teatral resultará das escolhas na composição de significados e símbolos, ou seja, do modo como a teatralidade se desenvolve em um espaço-tempo determinado.

Vamos examinar, como exemplo, as diferenças entre duas montagens de *Vestido de noiva*: uma dirigida por Sérgio Cardoso (1925-1972), em 1965, e a dirigida por Ziembinski, cerca de 22 anos antes da montagem de Cardoso, que vimos na seção anterior.



Cena de *Vestido de noiva*, com direção de Zbigniew Ziembinski, em montagem do grupo Os Comediantes, Rio de Janeiro, 1943.

A direção autoral que Ziembinski imprimiu a *Vestido de noiva*, já mencionada, se expressa nas escolhas feitas para a composição dos elementos que constituem a linguagem teatral, ou seja, em recursos de cena, como a luz que organiza a narrativa, uma cenografia funcional e não realista, a ocorrência de cenas simultâneas, a evocação da linguagem expressionista* e a estilização do figurino.

A diferença que primeiro se evidencia entre as duas montagens está no espaço de cena, que na de Sérgio Cardoso não era dividido em planos como na de Ziembinski. Toda a montagem de Cardoso transcorria no tablado em forma de rampa – que podemos reconhecer nas imagens abaixo.

* A linguagem expressionista será estudada no **Capítulo 7**.



Cenas de *Vestido de noiva*, com direção de Sérgio Cardoso, São Paulo, 1965.



Fotos: Cedócfunarte

Observe que há uma iluminação dentro da estrutura que compõe a rampa. Eram as luzes que saíam de dentro da rampa que recortavam os planos da montagem de Sérgio Cardoso. A cada mudança do plano em que se ia representar, a luz do chão mudava e os atores e atrizes entravam e saíam de cena carregando móveis e objetos para compor a encenação.

Essa montagem tinha como foco as perversidades humanas carregadas pelos personagens – característica central da dramaturgia de Nelson Rodrigues. Contrastando com elas, como símbolo da moral cristã, uma cruz gigante flutuava acima da encenação, como mostra a imagem da direita.

Considerando as escolhas feitas pelo encenador Sérgio Cardoso, pode-se dizer que ele pretendeu manter sua montagem de *Vestido de noiva* bem distante da de Ziembinski: longe do expressionismo, dos efeitos datados e da prosódia carioca.

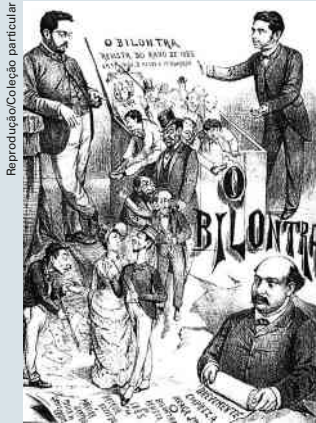
Refleta sobre as informações visuais e textuais apresentadas nesta seção e troque opiniões com os colegas:

- O que você compreendeu por encenação teatral? Qual é o trabalho do encenador?
- Que elementos permitem identificar uma marca autoral na encenação de *Vestido de noiva* de 1965? Em sua análise, considere os figurinos, os cenários e a iluminação.

Peça aos alunos que descrevam as tarefas que a encenação deve desempenhar no decorrer de uma montagem e faça uma lista na lousa. Partindo dessa lista, pergunte a eles como imaginam que esse trabalho se desenvolve durante os ensaios, ou seja, como as indicações da encenação são construídas. Reforce que cada elemento tem uma carga expressiva, que produz conteúdos, e que o significado e a expressividade estética da cena são os elementos que devem balizar o trabalho do encenador.

Oriente os alunos a estabelecer comparações entre a montagem de 1943 e a de 1965, retomando as imagens das duas encenações. O objetivo é fornecer, por meio delas, uma base concreta para debater as diferenças de linguagem que as encenações comportam. Durante a conversa, procure pontuar as distinções relativas a cada elemento destacado na questão. Diferentemente da primeira montagem, mais sóbria, a montagem de 1965 apresenta figurinos que misturam estilos. Toda a peça transcorre em um mesmo espaço – outra escolha radicalmente diferente da de Ziembinski, cuja encenação é recortada em planos. Por fim, a iluminação das duas montagens é bem distinta: na primeira, há focos de luz distribuídos pela cena; na segunda, há um grande crucifixo iluminado e a luz que recorta os espaços da cena vinda do próprio chão.

Pesquisa *teatro de revista*



Reprodução/Coletânea particular
Chamada para a peça *O bilontra*, revista escrita por Artur Azevedo e Moreira Sampaio, em 1885. *O Mequetrefe*, Rio de Janeiro, ano XI.

Encenada no Rio de Janeiro, em 1886, a revista *O bilontra* caiu no gosto popular e chegou a mais de cem apresentações. Entre os ingredientes desse sucesso estão o tema central – um caso policial célebre na cidade –, as canções executadas pela orquestra e as críticas às mazelas do cotidiano carioca, entre as quais a corrupção na fiscalização do jogo, a especulação imobiliária e o sensacionalismo da imprensa.



Cedoc/Funarte
O ator cômico Oscarito (1906-1970), um dos mais famosos da Companhia Walter Pinto, em retrato colorizado de 1947. Fotografia de Themistocles Halfeld. Acervo da Funarte.

O teatro de revista foi um gênero importante para o desenvolvimento da linguagem teatral no Brasil. Com lugar de destaque na diversão da população, durante mais de um século, as revistas arrastaram multidões aos teatros e consagraram diversos artistas. Em casa ou na escola, aprofunde seus conhecimentos sobre esse fenômeno dos palcos brasileiros.

1. Quais são as origens do teatro de revista?

- Um dos primeiros autores do teatro de revista brasileiro foi Artur Azevedo (1855-1908). Esse autor marcou época na cena teatral por sua ironia, irreverência e pelos textos que escreveu para as companhias de comédias de costumes. Faça um levantamento para conhecer um pouco da obra desse pioneiro do teatro de revista.
- A revista *O bilontra*, levada aos palcos no início de 1886, consolidou esse gênero teatral nas diversões populares. Conheça a dramaturgia da peça e confira as figuras, reportagens e anúncios a ela relacionados. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Bilontra/imagens.htm>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- As dramaturgias de Artur Azevedo, quase em sua totalidade, estão em domínio público. Pesquise alguns textos do autor na biblioteca digital do portal Domínio Público. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 24 fev. 2016. O site Domínio Público possui diversos textos, além das obras de Artur Azevedo, que estão gratuitamente disponíveis.
- O *blog* Teatro e Revista Brasileira tem um amplo acervo histórico das diversas fases do teatro de revista, apresentando os produtores e artistas que consagraram o gênero. Nele você pode encontrar imagens e artigos relacionados à trajetória do teatro de revista no Brasil. Disponível em: <<http://teatrobr.blogspot.com.br/2010/12/teatro-de-revista-parte-i.html>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

2. Como eram as encenações no teatro de revista na década de 1940?

- O teatro de revista entrou no século XX trazendo as marcas de suas origens, expressas na mistura de números cômicos, sátiras políticas e sociais, canto e dança. Ao chegar à década de 1940, porém, sua verve mais crítica foi pouco a pouco perdendo terreno para a valorização das vedetes e do deslumbramento. Nessa segunda fase, temos como característica central das encenações a visão do corpo e das mulheres como objeto. Com figurinos provocantes, sensualizando a dança e o canto, as vedetes tornaram-se o principal atrativo do teatro de revista. Os espetáculos de maior sucesso de então eram os produzidos pela Companhia Walter Pinto, que estreou no palco em 1939 com a revista *É disso que eu gosto*, tendo à frente do elenco Araci Cortes e Oscarito. A Fundação Nacional de Artes (Funarte) restaurou parte importante do acervo desses espetáculos.
- Como estratégia de divulgação de suas peças, a Companhia Walter Pinto produzia fotos de seus astros e estrelas, posteriormente colorizadas a mão. Explore essas imagens e conheça alguns dos artistas que atraíram o grande público ao teatro. Disponível em: <www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/walter-pinto/astros-do-teatro-de-revista-em-retratos-colorizados/>. Acesso em: 24 fev. 2016.

- Para divulgar a revista *É de Xurupito*, de 1957, a Companhia Walter Pinto produziu um filme de propaganda que foi exibido em algumas salas de cinema. Veja esse filme para ter uma ideia do que eram as encenações do teatro de revista. Disponível em: <www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/walter-pinto/o-teatro-de-revista-em-movimento-2/>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- Ouça um trecho da entrevista concedida por Walter Pinto ao Serviço Nacional de Teatro em 1974. Disponível em: <www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/serie-depoimentos/walter-pinto-relembra-os-anos-de-gloria-no-teatro-recreio/>. Acesso em: 24 fev. 2016.

Ao acompanhar a pesquisa dos estudantes, reforce os aspectos concretos da linguagem teatral, como os figurinos e os cenários, a disposição da cena, a postura das vedetes. Essa materialidade é muito importante para que eles se apropriem da linguagem. Observe que na segunda fase do teatro de revista temos o início de uma longa tradição na cultura de massas: a visão do corpo da mulher como objeto, presente até hoje em alguns programas humorísticos televisivos, por exemplo. Esse tema traz à tona a questão de gênero e propicia uma boa oportunidade para discussão com os alunos.

3. Qual era a relação entre a música popular, a dança e o teatro de revista?

- Desde sua origem, o teatro de revista teve a música e a dança como componentes fundamentais e importantes atrativos. Assim os espetáculos desse gênero teatral lançaram cantores e dançarinos, além de numerosas canções da música popular brasileira. Vamos conhecer um pouco dessa relação.
- No *site* Entre a Memória e a História da Música é possível ouvir diversas canções que marcaram época no teatro musicado da cidade de São Paulo. Conheça algumas dessas canções. Disponível em: <www.memoriadamusica.com.br/site/index.php/texto-e-audio?start=15>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- Eros Volússia (1914-2004) foi uma dançarina que uniu balé clássico e ritmos brasileiros nos anos 1930 e 1940. Celebrada como a Isadora Duncan brasileira, inspirou-se na natureza e na cultura do país imprimindo na dança, de modo pioneiro, traços das raízes nacionais. Levou pela primeira vez ao palco do Theatro Municipal do Rio de Janeiro o mais tradicional reduto clássico do balé, um bailado de contorno popular. Pesquise em *sites* de busca vídeos da dançarina Eros Volússia e de sua dança mestiça.
- Leia no *site* MPB Cifrantiga um artigo sobre o teatro de revista e sua relação com a música. Disponível em: <<http://cifrantiga3.blogspot.com.br/2006/03/teatro-de-revista.html>>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- Na Rádio Batuta, do Instituto Moreira Salles (IMS), você pode ouvir um programa sobre Araci Cortes, a primeira grande estrela do teatro de revista. Disponível em: <www.radiobatuta.com.br/Episodes/view/514>. Acesso em: 24 fev. 2016.

Oriente a busca dos estudantes sugerindo a eles um endereço em que poderão encontrar informações sobre Eros Volússia, incluindo depoimentos da própria artista, além de alguns trechos de sua dança. Disponível em: <https://youtu.be/qlxgwmk_kHE>. Acesso em: 12 mar. 2016.



Araci Cortes interpretando um dos seus maiores sucessos, a canção "Gemer num violão", em foto de 1924.

Reprodução/ Coleção particular

- ### 4. Em casa, procure em jornais, revistas ou na internet uma notícia de seu interesse, que pode ser trágica, divertida, intrigante, sombria, etc., e traga-a para o próximo encontro. Ela será utilizada para a realização de uma cena.

Reforce com os estudantes a importância de cumprir essa tarefa. Sem as notícias, a experimentação teatral do próximo encontro não será possível. Se julgar conveniente, traga de casa você mesmo algumas notícias para ampliar as opções.

Ação *improvisado e encenação*

Uma revista contemporânea

Alegoria: a representação de uma entidade abstrata por meio de um personagem que a torne compreensível.

1. Proposição

- No teatro de revista, o expediente mais utilizado pelos atores e atrizes – herda- do do teatro medieval – era a **alegoria**. Os intérpretes representavam, assim, personagens como a Morte, a Seca, a Opinião, o Carnaval. Nas revistas de ano, em que se revisavam fatos recentes que haviam marcado a sociedade, figuravam personagens como a Jogatina, a Corrupção, o Crime Hediondo, a Febre Amarela. Na tradicional cena do encontro entre o ano atual e o ano seguinte, ambos dia- logavam entre si, por exemplo, o Ano de 1887 com o Ano de 1888.
- Com base nas notícias trazidas de casa, vamos realizar uma revista contem- porânea, com pequenas cenas alegóricas, como as do teatro de revista.

2. Escolha de notícia e alegorias

- Junte-se a alguns colegas, formando grupos de seis a oito integrantes. Reúna- se com eles para apresentar sua notícia e conhecer as selecionadas por eles.
- Escolha, com o restante do grupo, a notícia que servirá de base para a cena.
- Ainda com os colegas, faça uma lista de alegorias que podem representar essa notícia. Lembre-se de que as alegorias são personagens abstratos – por exem- plo, se a notícia é sobre o sistema de saúde, os personagens podem ser o Hos- pital, a Fila de Atendimento, a Doença, o Remédio, etc.; se é sobre um campeo- nato de surfe, podem ser a Onda, a Prancha, o Sol, o Tubarão, o Prêmio, etc.

3. Distribuição de funções e papéis

- Terminada a lista de alegorias, escolha com os colegas quem vai cuidar da encenação. O encenador também desempenhará a função de ponto durante a apresentação, sussurrando os combinados de cena para atores e atrizes.
- Os integrantes do grupo, exceto o encenador, atuarão como atores e atrizes. Assim, os personagens devem ser divididos entre todos. Com a ajuda do en- cenador, cada ator ou atriz vai experimentar construir sua alegoria, apoiando- se na expressividade do corpo e da voz.

4. Criação da estrutura de cena

- É hora de criar, com a participação de todos os integrantes do grupo, uma estru- tura com começo, meio e fim para a cena em que todas as alegorias apareçam.
- Dica para a construção da cena: defina um personagem que sirva de fio condu- tor, ou seja, que transite pelas situações e interaja com os demais personagens.
- Anote a estrutura criada pelo grupo.

5. Ensaio e apresentação

- Ensaie a cena com os colegas com base na estrutura criada. Lembre-se de marcar como a cena começa, por onde os personagens entram e saem de cena, como as situações se desenvolvem e como a cena termina.
- Depois dos ensaios, cada grupo vai apresentar a cena para o restante da turma, sempre com o apoio do ponto, que alerta os colegas para as entradas e saídas, além das falas.

Instigue a criatividade e o humor de cada grupo. Lembre a todos que o principal critério para criar as alegorias e situações da cena é a diversão: os participantes devem ter prazer em realizar o exercício. Mais do que seguir à risca o desenrolar da trama, o grande foco é o jogo de cena entre as alegorias.

6. Avaliação coletiva

- Após as apresentações, converse com os colegas e o professor a respeito dos improvisos, trocando ideias sobre a criação e a representação de cada cena: Como é interpretar uma alegoria, ou seja, um personagem abstrato? Que recursos foram usados pelos atores e atrizes para representar as alegorias? Que personagens foram mais marcantes?
- Compartilhe também as dificuldades que encontrou na criação da cena com seu grupo e as situações ou momentos do processo que lhe pareceram mais interessantes ou divertidos.

A interpretação de alegorias amplia o repertório da turma acerca da linguagem teatral. É muito importante que todos percebam, em cena, os múltiplos recursos que atores e atrizes podem utilizar para além do realismo.

Encenação

1. Proposição

- Nesta ação, a turma vai atuar dividida em grupos de dez a doze integrantes. A cada grupo caberá preparar uma encenação do fragmento proposto de *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues, para apresentar aos demais colegas.

2. Leitura da dramaturgia

- Faça uma primeira leitura de reconhecimento da dramaturgia, a fim de conhecer o texto e sua estrutura.
- Na sequência, leia o fragmento proposto da dramaturgia. Atente para a divisão dos planos: da alucinação, da realidade e da memória.

Vestido de noiva

Personagens – Alaíde; Primeira mulher; Segunda mulher; Terceira mulher; Pimenta; Redator; Carioca-repórter; Redator d'A noite; Redator do Diário; Gastão (pai de Alaíde e de Lúcia); dona Lígia (mãe de Alaíde e de Lúcia).

Cenário – Dividido em três planos: primeiro plano: alucinação; segundo plano: memória; terceiro plano: realidade. Quatro arcos no plano da memória; duas escadas laterais. Trevas.

Microfone – Buzina de automóvel. Rumor de derrapagem violenta. Som de vidraças partidas. Silêncio. Assistência. Silêncio.

Voz de alaíde [*microfone*] – Clessi... Clessi...

Luz em resistência no plano da alucinação. Três mesas, três mulheres escandalosamente pintadas, com vestidos berrantes e compridos. Decotes. Duas delas dançam ao som de uma vitrola invisível, dando uma vaga sugestão lésbica. Alaíde, uma jovem senhora, vestida com sobriedade e bom gosto, aparece no centro da cena. Vestido cinzento e uma bolsa vermelha.

Alaíde [*nervosa*] – Quero falar com madame Clessi! Ela está?

Fala à Primeira mulher que, numa das três mesas, faz “paciência”. A mulher não responde.

Alaíde [*com angústia*] – Madame Clessi está – pode-me dizer? [*com ar ingênuo*] Não responde! [*com doçura*] Não quer responder?

Silêncio da outra.

Alaíde [*hesitante*] – Então perguntarei [*pausa*] àquela ali.

Corre para as mulheres que dançam.

Alaíde – Desculpe. Madame Clessi. Ela está? *Segunda mulher também não responde.*

Alaíde [*sempre doce*] – Ah! Também não responde?

Hesita. Olha para cada uma das mulheres. Passa um homem, empregado da casa, camisa de malandro. Carrega uma vassoura de borracha e um pano de chão. O mesmo cavalheiro aparece em toda a peça, com roupas e personalidades diferentes. Alaíde corre para ele.

Alaíde [*amável*] – Podia-me dizer se madame... *O homem apressa o passo e desaparece.*

Alaíde [*num desapontamento infantil*] – Fugiu de mim! [*no meio da cena, dirigindo-se*

a todas, meio agressiva] Eu não quero nada demais. Só saber se madame Clessi está!

A Terceira mulher deixa de dançar e vai mudar o disco da vitrola. Faz toda a mímica de quem escolhe um disco, que ninguém vê, coloca-o na vitrola também invisível. Um samba coincidindo com este último movimento. A Segunda mulher aproxima-se, lenta, de Alaíde.

Primeira mulher [*misteriosa*] – Madame Clessi?

Alaíde [*numa alegria evidente*] – Oh! Graças a Deus! Madame Clessi, sim.

Segunda mulher [*voz máscula*] – Uma que morreu?

Alaíde [*espantada, olhando para todas*] – Morreu?

Segunda mulher [*para as outras*] – Não morreu?

Primeira mulher [*a que joga “paciência”*] – Morreu. Assassinada.

Terceira mulher [*com voz lenta e velada*] – Madame Clessi morreu! [*brusca e violenta*] Agora, saia!

Alaíde [*recuando*] – É mentira. Madame Clessi não morreu. [*olhando para as mulheres*] Que é que estão me olhando? [*noutro tom*] Não adianta, porque eu não acredito!...

Segunda mulher – Morreu, sim. Foi enterrada de branco. Eu vi.

Alaíde – Mas ela não podia ser enterrada de branco! Não pode ser.

Primeira mulher – Estava bonita. Parecia uma noiva.

Alaíde [*excitada*] – Noiva? [*com exaltação*] Noiva – ela? [*tem um riso entrecortado, histérico*] Madame Clessi, noiva! [*o riso, em crescendo, transforma-se em solução*] Parem com essa música! Que coisa!

Música cortada. Ilumina-se o plano da realidade. Quatro telefones, em cena, falando ao mesmo tempo. Excitação.

Pimenta – É o Diário?

Redator – É.

Pimenta – Aqui é o Pimenta.

Carioca-repórter – É A noite?

Pimenta – Um automóvel acaba de pegar uma mulher.

Redator d’A noite – O que é que há?

Pimenta – Aqui na Glória, perto do relógio.

Carioca-repórter – Uma senhora foi atropelada.

Redator do Diário – Na Glória, perto do relógio?

Redator d’A noite – Onde?

Carioca-repórter – Na Glória.

Pimenta – A assistência já levou.

Carioca-repórter – Mais ou menos no relógio. Atravessou na frente do bonde.

Redator d’A noite – Relógio.

Pimenta – O chofer fugiu.

Redator do Diário – O.k.

Carioca-repórter – O chofer meteu o pé.

Pimenta – Bonita, bem-vestida.

Redator d’A noite – Morreu?

Carioca-repórter – Ainda não. Mas vai.

Trevas. Ilumina-se o plano da alucinação. [...]

Escurece o plano da alucinação. Luz no plano da memória. Aparecem pai e mãe de Alaíde.

Pai [*continuando a frase*] – “... numa orgia louca.”

Mãe – E tudo isso aqui?

Pai – Aqui, então?!

Mãe – Alaíde e Lúcia morando em casa de madame Clessi. Com certeza, é no quarto de Alaíde que ela dormia. O melhor da casa!

Pai – Deixa a mulher! Já morreu!

Mãe – Assassinada. O jornal não deu?

Pai – Deu. Eu ainda não sonhava conhecer você. Foi um crime muito falado. Saiu fotografia.

Mãe – No sótão tem retratos dela, uma mala cheia de roupas. Vou mandar botar fogo em tudo.

Pai – Manda.

Apaga-se o plano da memória. Luz no plano da alucinação.

RODRIGUES, Nelson. *Vestido de noiva*: drama em três atos: peça psicológica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

3. Distribuição de funções e personagens

- Defina com os integrantes do grupo quem vai assumir a função de encenador. Os demais serão atores e atrizes.

6. Incentive os alunos a avaliar as escolhas feitas para teatralizar o que antes estava no papel. Pergunte a eles o que só foi possível expressar na linguagem da cena, que marcas teatrais que não estavam apontadas na dramaturgia foram significativas para o desenvolvimento da apresentação. Peça exemplos concretos das escolhas que os atores e atrizes fizeram em cena. Questione também que gestual escolheram e como representaram os personagens. Já para os encenadores,

- Decida com os integrantes do elenco quem vai fazer cada personagem. Se necessário, um ator ou atriz pode interpretar mais de um personagem.
- Faça uma segunda leitura da dramaturgia, agora com todos do grupo, como em uma leitura encenada, já imaginando como ela será realizada em cena.

4. Experimentação em cena e interpretação

- Compartilhe com os colegas as impressões que teve ao fazer a leitura da dramaturgia e as ideias de como teatralizá-la.
- Faça uma nova leitura do texto; desta vez, com os atores e atrizes no espaço de cena, contracenando uns com os outros.
- Terminada essa primeira experimentação em cena, o elenco deve repeti-la, incorporando as indicações do encenador para tornar a cena mais potente.
- Durante as repetições, o encenador deve fazer sugestões concretas, como: “Todos devem ficar de costas, só devem se virar no momento de entrar em cena”; “Atravesse o espaço caminhando lentamente nessa parte”; “Realize essa fala com mais energia, mais raiva”; “Neste momento, todos ficam imóveis”, Enfim, todo tipo de apontamento que permita aos atores e atrizes desenvolver sua interpretação. A ideia é que o elenco, a cada repetição, vá se apropriando das falas e das marcas até que não precise mais do apoio do texto escrito.
- Atuar nada mais é do que se colocar em situação de cena. A partir desse momento, cada escolha do ator quanto a seu corpo, respiração ou intenção gera significado para a peça e compõe a leitura do público. Portanto, o trabalho do ator está em compor esses significados por meio da presença, dos gestos, das intenções e das falas. Essa composição é tanto individual – o ator com seu personagem – quanto coletiva, pois o que o ator faz em cena se compõe com outros elementos do teatro.
- Cada apontamento feito enquanto se encena uma peça – a marcação de um ator, uma marcação de luz – deve responder a uma finalidade, que é compor a linguagem teatral da cena. Enquanto conduz um ensaio, o encenador deve se perguntar: O que desejamos expressar com a linguagem teatral? Qual é a melhor forma para isso? É a partir desse questionamento que a encenação vai propor os caminhos para a escritura da cena. O encenador deve se lembrar de incentivar e transformar em marca os achados expressivos do elenco nos ensaios.

5. Ensaio e apresentação

- Ensaie com seu grupo até o limite do tempo estipulado pelo professor, marcando a cena o máximo possível, combinando cada aspecto do jogo dos atores e atrizes em cena.
- Finalizados os ensaios, cada grupo apresentará sua cena para o restante da turma.

6. Avaliação coletiva

- Terminadas as apresentações, compartilhe suas impressões acerca da encenação da dramaturgia com os colegas e o professor. Converse com eles, por exemplo, sobre as seguintes questões: O que os atores e as atrizes podem dizer sobre a sensação de estar em cena e sobre sua atuação? Como o encenador descreveria a experiência de encenar uma dramaturgia? De que forma se desenvolve a cena da dramaturgia selecionada para esta ação? Como acontece o jogo entre os personagens e os planos narrativos? Como são o linguajar e a dinâmica dos diálogos?

pergunte que motivos levaram à escolha de dada concepção de cena, se a escolha foi feita porque a cena começava de determinada forma, se foi a intenção do elenco que levou a isso, se a cena evocou alguma linguagem reconhecida pela turma, se ficou parecida com um filme ou uma telenovela e se esse resultado foi proposital. A cena escolhida é o começo da peça *Vestido de noiva*. Nela a protagonista Alaíde figura no plano da alucinação – a representação de seu próprio inconsciente – descobrindo onde está. Depois há um corte para o plano da realidade, no qual repórteres anunciam o atropelamento de uma jovem. Por fim, mais um corte, agora para o plano da memória, em que acompanhamos o diálogo dos pais de Alaíde, que tecem comentários sobre madame Clessi, a antiga moradora da casa onde reside Alaíde. Os recursos da encenação aparecem transcritos na dramaturgia, do cenário aos movimentos de luz, passando pelo excesso de rubricas em cada fala dos personagens, característica da escrita de Nelson Rodrigues. Ao encenar a dramaturgia, os grupos devem levar em conta esse importante apoio.

Marcas: todas as combinações relativas à marcação de cena. Por exemplo, quando um ator pergunta qual é sua marca para entrar em cena está querendo saber qual é o momento exato de sua entrada no palco.

4. O importante é que o elenco vá se apropriando do jogo da cena, dos elementos da construção do personagem e da encenação, deixando de lado o texto impresso. Essa apropriação criativa é muito importante. A ideia de jogo de cena, em que todos sabem sua função na máquina teatral, é um bom conceito para esse processo positivo de familiarização com o palco.

5. Enquanto os grupos ensaiam suas cenas, deixe claro que a fidelidade à dramaturgia não é o mais importante. Ao contrário, o principal é que os atores e atrizes se apropriem da dinâmica da cena, mesmo que as falas acabem se diferenciando do que estava originalmente escrito.

Modernismo na Europa

Cubismo

O espanhol Pablo Picasso, interessado nas esculturas e máscaras africanas, fez inúmeras experiências inspiradas nelas em suas pinturas: fragmentou o espaço, facetou os objetos representados e fundiu figura e fundo.

Trabalhando em colaboração com o francês Georges Braque (1882-1963), Picasso buscou criar o espaço tridimensional por meio da sobreposição de planos bidimensionais. Para tanto, somava numa mesma pintura diferentes pontos de vista, multiplicando as possibilidades de entendimento da imagem. A pintura cubista quebrava assim a rigidez da perspectiva tradicional, que usava pontos de fuga definidos para criar a ilusão de espaço.

O ambiente artístico parisiense foi contaminado pelas ideias do cubismo. Os artistas acreditavam que, para capturar o espírito da vida moderna, a pintura devia abarcar simultaneamente o pensamento e a realidade, sintetizando numa mesma imagem as lembranças que guardamos das coisas e a visão que temos delas.

Sucessão Pablo Picasso/Futurismo 2013
Museu de Arte Moderna, MoMA, Nova York, EUA



Pablo Picasso, *Violão*, 1913. Colagem de recorte de jornal, papel de parede, papel, nanquim, giz, carvão e lápis sobre papel colorido montado em tela, 66,4 cm x 49,6 cm. MoMA, Nova York, EUA.

Em 1912, Picasso e Braque abriram um novo campo de experiências com a transposição da colagem para o universo da pintura. Nesse trabalho, diversos tipos de papel foram sobrepostos a um

fundo azul, também de papel. A junção dos recortes define a caixa de ressonância e o braço de um violão em dois planos diferentes. Não há apenas um instrumento musical na composição, mas várias imagens justapostas de um violão.

Futurismo

O impacto do Cubismo foi decisivo para o desenvolvimento das práticas dos futuristas. No entanto, esses artistas constituíram seu próprio vocabulário visual e filosófico e, em muitos de seus trabalhos, atravessaram as fronteiras entre as linguagens.

O termo “futurismo” remete a algo novo, que ainda não existe, mas que se deseja antecipar. No Manifesto Futurista, lançado em 1909, Filippo Tommaso Marinetti defendia ideias e posturas explosivas, como o enaltecimento da guerra, que destruiria as velhas instituições.

Os futuristas enfrentaram o desafio de captar em seu trabalho o mundo em movimento. O interesse dos artistas cubistas e futuristas pela ideia de velocidade era fruto de uma visão poética das máquinas e estava intimamente ligado ao culto do automóvel, objeto de consumo que protagonizou o desenvolvimento econômico no século XX.

Nos anos que precederam a Primeira Guerra, Marinetti empenhou-se na divulgação da estética futurista, disseminando-a na Europa. Promoveu eventos, exposições e *performances* em Moscou e São Petersburgo, entre outras cidades europeias.

Umberto Boccioni, *Formas únicas de continuidade no espaço*, 1913. Bronze, 111,2 cm x 88,5 cm x 40 cm. MoMA, Nova York, EUA.



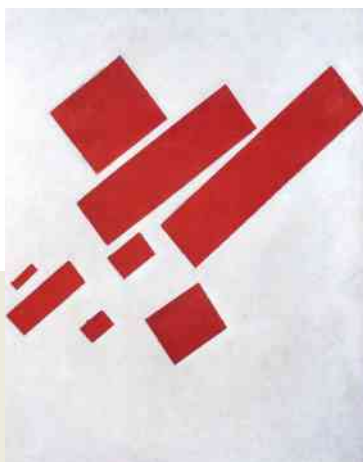
O italiano Umberto Boccioni (1882-1916) buscou maneiras de representar situações urbanas de grande ação, criando em suas pinturas a sensação de dinamismo. Essa escultura é uma tentativa do artista de representar as ideias de velocidade e simultaneidade de maneira concreta, sem os subterfúgios ilusórios da pintura.

Suprematismo

Na Rússia, a ideia de uma arte abstrata, pura surgiu da necessidade dos artistas de atingir a emoção e a espiritualidade do espectador.

Em 1913, o artista russo Vladimir Tátlin (1885-1953), acreditando que cada material pode gerar seu próprio repertório de formas e cores, construiu esculturas não figurativas utilizando materiais como vidro, arame e madeira. No ano seguinte, o pintor ucraniano Kazimir Malevich (1878-1935) formulou as ideias do que chamou de Suprematismo. Segundo o artista, a pintura suprematista, assim como a pintura religiosa, busca aquilo que está além do visível, além do objeto.

O impacto da arte de Malevich e de suas teorias foi imediato e o Suprematismo tornou-se a filosofia artística dominante entre os vanguardistas russos. A maioria desses artistas apoiou a revolução socialista, e, nos primeiros anos, suas ideias e seus projetos tiveram o apoio do governo revolucionário.



Reprodução/Museu da Cidade, Amsterdã, Holanda.

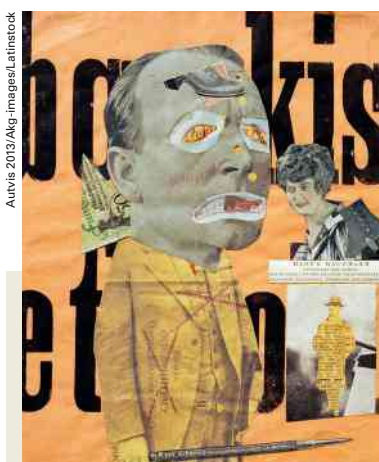
Kazimir Malevich, *Composição suprematista (com oito retângulos vermelhos)*, 1915. Óleo sobre tela, 58 cm x 48,5 cm. Stedelijk Museum, Amsterdã, Holanda.

Para Malevich, o Suprematismo era a forma mais espiritual e pura de arte. Ele acreditava que ao eliminar os objetos e focalizar a forma seria possível liberar a beleza essencial contida em toda grande arte. Com seu trabalho austero, constituído de formas simples, o artista atingiu a essência da arte não figurativa.

Dadaísmo

O movimento dadá está associado ao Cabaret Voltaire, em Zurique, Suíça. Os jovens poetas, pintores e músicos que se reuniam ali eram críticos extremados da cultura burguesa, à qual atribuíam a responsabilidade pela guerra.

O nome do movimento foi escolhido a esmo num dicionário. “Dadá”, em alemão, designa a fala dos bebês; em francês, é um termo para ‘cavalinho de brinquedo’. Assim como o movimento, o nome podia ser entendido como cada um quisesse. Contestar os valores da sociedade foi a maneira encontrada por esses artistas para expressar insatisfação com a falta de sentido da guerra, que matava milhões de pessoas naquele momento. Os dadaístas ironizavam e buscavam desmistificar todos os valores culturais estabelecidos, até mesmo a arte. As manifestações do grupo eram intencionalmente desconcertantes e, por não apresentar uma proposta, e sim a negação das existentes, foram chamadas de “antiarte”.



Anvvis 2019/Alg-imagens/Latinstock

Raoul Hausmann, *O crítico de arte*, 1919-1920. Colagem litográfica e fotográfica sobre papel, 31,8 cm x 25,4 cm. Tate Modern, Londres, Reino Unido.

As imagens visuais mais fortes do movimento dadá foram feitas inicialmente pelo austríaco Raoul Hausmann (1886-1971). Trabalhando com colagem, manipulou imagens já prontas, criando justaposições. Nessa colagem, a figura de um crítico de arte é sobreposta a um fundo de palavras sem sentido.

A vanguarda na Europa

Observe, nesta representação, um recorte da difusão dos movimentos artísticos e a procedência de alguns dos artistas que nas primeiras décadas do século XX atuaram nas chamadas vanguardas europeias.

PARIS - FRANÇA

Marcel Duchamp, *Roda de bicicleta*, 1913. Metal e madeira pintada, 126,5 cm x 31,5 cm x 63,5 cm. Centro Pompidou, Paris, França.

Em 1913, quando ainda vivia em Paris, Duchamp concebeu um objeto que consiste em uma roda de bicicleta montada de cabeça para baixo sobre um banquinho comum. Essa foi a primeira experiência daquilo que anos depois o artista batizaria de *ready-made*. Esse termo em inglês evoca o sentido de 'pronto para usar' e também de 'objeto banal'.



Succession: Marcel Duchamp/
Aulvis 2013/C. Bahier/P. Migeat/
RMN/Other Images/MNMA, Centro
G. Pompidou, Paris, França.

The Granger Collection/Other
Images/Museu Nacional Centro de
Arte Reina Sofia, Madrid, Espanha.



GUERNICA – ESPANHA

Pablo Picasso, *Guernica*, 1937. Óleo sobre tela, 349,3 cm x 776,6 cm. Museu Nacional Centro de Arte Rainha Sofia, Madrid, Espanha.

Em abril de 1937, durante a Guerra Civil Espanhola, aviões de guerra alemães bombardearam a cidade basca de Guernica em apoio às forças do general Franco, que poucos dias depois invadiram a cidade. O ataque aéreo destruiu parte da cidade e matou centenas de civis. Sob o impacto dessa notícia, Pablo Picasso produziu *Guernica*, um painel com dimensões monumentais que se converteria em símbolo mundial da dor humana causada pela guerra.

ROMA – ITÁLIA

Cena do curta-metragem *Thais*, de Anton Giulio Bragaglia (1890-1960) e cenografia de Enrico Prampolini. Itália, 1917 (35 min). Preto e branco.

Reprodução/Novissima Film



Único filme do Futurismo a sobreviver aos efeitos do tempo, *Thais* traz a marca de um dos artistas mais atuantes desse movimento na Itália. Pintor, escultor e cenógrafo, Enrico Prampolini (1894-1956) desenvolveu um trabalho essencial no campo da cenografia, propondo a abolição do cenário pintado figurativo, muito comum na Itália de seu tempo, e a adoção de pinturas e construções de formas geométricas, formas abstratas, cores e luzes. O artista definia seus cenários como uma síntese do dinamismo, da simultaneidade e da unidade entre o homem e o meio ambiente.

A representação feita nesta dupla de páginas tem o objetivo de ajudar os estudantes a fazer conexões entre o Modernismo brasileiro e a vanguarda europeia. Todo tipo de conexão pode ser apontada pelo aluno. Por exemplo: a escultura *Mulher degolada*, de Giacometti, e a escultura de Maria Martins apresentada na seção **Escultura e Surrealismo**; a relação entre o grande painel *Guernica*, de Picasso, e o muralismo ▶

DESSAU – ALEMANHA

Oskar Schlemmer, *Balé triádico*. Fotografia de 1926.

A escola de arte alemã Bauhaus, que existiu entre 1919 e 1933, pretendia, por meio da educação, integrar a arte na vida cotidiana, propondo a criação de objetos belos e funcionais. Um dos projetos inovadores dessa escola foi o *Balé triádico*. As formas geométricas dos figurinos concebidos por Oskar Schlemmer (1888-1943) para esse balé subvertiam até mesmo a morfologia do corpo humano.



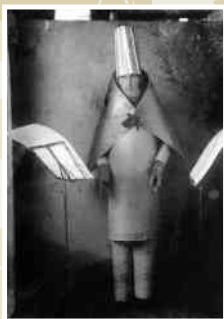
Ernst Schneider/Alpic/Hulton/Getty Images

ZURIQUE - SUÍÇA

Hugo Ball recitando o poema "Karawane" no Cabaret Voltaire, em Zurique, na Suíça, em 1916.

Essa *performance* de Hugo Ball reflete o espírito provocador do Cabaret Voltaire. Vestindo uma roupa de papelão colorido, Ball recitou com ar solene a composição, que consistia em sons sem sentido. A *performance* era ao mesmo tempo uma brincadeira e uma crítica. A irreverência não foi exclusividade dos dadaístas, estando presente em várias manifestações de artistas das vanguardas, inclusive no Brasil, como se observou nas apresentações da Semana de Arte Moderna.

Rue Des Archives/FVDE/Other Images



Sputnik/RIA Novosti/Agência France-Presse

MOSCOU – RÚSSIA

Cena da montagem *Le cocu magnifique – Farce en trois actes* [O magnífico cuco – Farsa em três atos], do dramaturgo francês Fernand Crommelynck (1886-1970), publicado em 1921, direção de Vsevolod Meyerhold. Moscou, Rússia, 1925.

No teatro da Rússia revolucionária, um dos principais representantes do construtivismo foi o diretor Vsevolod Meyerhold (1874-1940). Em suas encenações, desenvolveu a biomecânica, forma de composição teatral que valorizava a composição plástica de corpos e gestos em cena, o rigor físico das construções, em oposição à valorização da subjetividade do drama realista. O espaço cênico era organizado a fim de servir da melhor maneira possível aos movimentos dos atores.

Adaptado de: IBGE. Atlas geográfico escolar. 6. ed. Rio de Janeiro, 2012. Representação cartográfica meramente ilustrativa. Divisão política atual.

PESTISANI – ROMÊNIA

Constantin Brancusi, *O beijo*, 1907. Pedra, 27,9 cm × 26 cm × 21,6 cm. Museu de Arte de Craiova, Romênia.

Nessa escultura, o artista romeno Constantin Brancusi (1876-1957) buscou manter ao máximo a forma original do bloco de pedra, optando por apenas sugerir a silhueta do casal. O escultor se distinguiu pela exploração da relação entre forma e matéria em suas obras abstratas.

Autvis 2019/Adam Rzeplek/RMN/Other Images/MNAM, Centro G. Pompidou, Paris, França.



BORGONOVO (BREGAGLIA) – SUÍÇA

Alberto Giacometti, *Mulher degolada*, 1932. Bronze e pátina dourada, 21,5 cm × 82,5 cm × 55 cm. Centro Pompidou, Paris, França.

O suíço Alberto Giacometti (1901-1966) criou peças perturbadoras quando esteve em contato com os surrealistas no início dos anos 1930. Com quase 1 metro de comprimento, essa escultura, que mais lembra um inseto gigante que uma mulher, foi exibida no chão, sem nenhum tipo de pedestal. Embora não tenham se conhecido, o trabalho de Giacometti aproxima-se sob alguns aspectos das esculturas de Maria Martins, que também esteve em contato com os surrealistas.

Autvis 2003/Philippe Migeat/RMN/Other Images/MNAM, Centro G. Pompidou, Paris, França.



► abordagem na seção **Muralismo e arquitetura**; a conexão entre a obra *Roda de bicicleta* e *Dados*, do mesmo artista, Duchamp; a relação entre os cenários abstratos do filme *Thais* e a pintura suprematista apresentada na seção **Modernismo na Europa**; ou ainda a ironia da *performance* de Hugo Ball e o cartaz dadaísta de Raoul Hausmann apresentado também na seção **Modernismo na Europa**.

Escolha uma imagem na representação desta página e compartilhe com os colegas a conexão que você percebe entre ela e os temas que foram tratados no capítulo.



Modernismo hoje

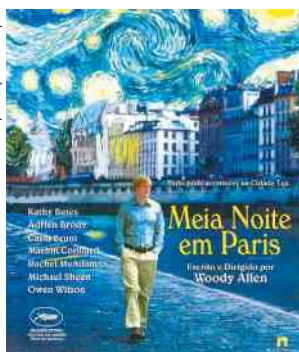
As primeiras décadas do século XX são vistas até hoje como um tempo de ruptura, invenção e criatividade. O ambiente cultural e os numerosos artistas que viviam em Paris no período são sempre lembrados com uma dose de fantasia e *glamour*. Muitas histórias são contadas sobre Pablo Picasso, Gertrude Stein (1874-1946), Erik Satie (1866-1925), Salvador Dali (1904-1989), Isadora Duncan. No filme *Meia-noite em Paris*, o diretor estadunidense Woody Allen (1935) permite que o protagonista, um escritor em busca de inspiração, volte no tempo para conviver com essas figuras na Paris da década de 1920.

Muitos trabalhos têm sido realizados com base na obra dos artistas modernistas. O universo plástico da pintora Tarsila do Amaral já inspirou várias peças de teatro infantil no século XXI. Um exemplo é o projeto *Vila Tarsila*, da Cia Druw, de São Paulo, que, por meio de uma elaborada coreografia, transforma elementos visuais estáticos em formas lúdicas e móveis.

A abstração foi uma das proposições dos artistas modernistas que causaram maior impacto nas artes visuais. Muitos desses artistas, em todo o mundo, passaram a explorar, de maneiras diferentes, elementos como formas, gestos, cores, texturas, materialidades, luzes e movimento em suas composições.

Os artistas brasileiros só aderiram à arte abstrata a partir do final da década de 1940, quando pintores imigrantes como o italiano Alfredo Volpi (1896-1988) e o moldávio Samson Flexor (1907-1971) passaram a trabalhar em suas pinturas com formas geométricas e planos de cores. A arte que privilegia a composição com elementos abstratos se tornou predominante na década de 1950 com o grupo de arte concreta que se reuniu em São Paulo. No entanto, não se pode dizer que a arte abstrata surge com o modernismo, pois ela está presente em padrões usados por povos indígenas, em elementos de decoração na arte e no artesanato tradicional de muitas culturas.

Reprodução/Mediaprot



Cartaz do filme *Meia-noite em Paris* (*Midnight in Paris*), de Woody Allen. Espanha, França e EUA, 2011 (94 min).

Entre os artistas da década de 1920 representados no filme *Meia-noite em Paris* estão a escritora e colecionadora Gertrude Stein, o músico Cole Porter (1891-1964), os escritores Ernest Hemingway (1899-1961) e T. S. Eliot (1888-1965), a atriz e dançarina Josephine Baker (1906-1975), o cineasta espanhol Luis Buñuel (1900-1983) e os artistas visuais Pablo Picasso, Salvador Dali, Man Ray (1890-1976) e Henri Matisse (1869-1954), entre outros.

Cena da peça *Vila Tarsila*, direção de Miriam Druwe e Cristiane Paoli-Quito, em montagem da Cia Druw, São Paulo, 2012.

O espetáculo de dança infanto-juvenil *Vila Tarsila* propõe uma reflexão sobre as origens dos elementos que constituem o universo pictórico de Tarsila do Amaral, percorrendo vida e obra da artista.



Rodolfo Araújo/Acervo do fotógrafo

Representação

No trabalho do paraense Emmanuel Nassar (1949), os elementos explorados pelos artistas da vanguarda – como o predomínio de formas geométricas e o uso de objetos como pregos, arames, telas metálicas e pequenas chapas de metal – aparecem para instaurar uma estética característica do universo construtivo popular da região amazônica.

Embora o artista trabalhe com planos de cores e uma composição rigorosa, sua pintura não é abstrata, pois representa de forma metafórica os letreiros, as placas improvisadas e os detalhes construtivos e precários tão facilmente encontrados nas soluções singelas do cotidiano urbano e rural no Brasil.

Reprodução/Coleção particular



Emmanuel Nassar,
Gambiarra amarela,
1998. Acrílica sobre tela,
91 cm x 91 cm. Coleção
particular.

O artista, que estudou arquitetura, utiliza em alguns de seus trabalhos elementos que evocam os objetos do universo itinerante, como feiras e circo, e que estão presentes também na paisagem urbana das cidades do interior do Pará.

3. Proponha aos alunos a experiência de criar uma composição usando três quadrados de papel de cores diferentes. Eles poderão cortar e colar os pedaços de papel colorido sobre um fundo branco ou sobre um dos quadrados de cor.

1. O trabalho é composto de formas geométricas. Dois triângulos retângulos amarelos foram dispostos sobre um quadrado azul; uma faixa vermelha foi pintada acompanhando um cateto de cada triângulo, de forma alternada – o que resulta em uma composição simétrica nos dois eixos. A rigidez da composição é quebrada por três pregos, um fio de arame e as iniciais do artista.

Observe a pintura de Emmanuel Nassar apresentada nesta página e responda:

1. Como é a composição do trabalho? 2. Além das formas geométricas e da preocupação com a composição equilibrada no campo, há a concretização do desejo de muitos artistas modernos de incorporar signos da cultura popular brasileira em suas obras.
2. Em que aspectos essa pintura se relaciona com as propostas dos artistas modernos?
3. Em sua visão, a que lugares, objetos e situações essa pintura remete? Resposta pessoal. Algumas possibilidades: circo, pipa, favela, letreiros, banquinhos de madeira, feiras, etc.

Síntese estética

Antropofagia

Reflexão

Um dos grandes legados do movimento modernista no Brasil foi o conceito de antropofagia formulado por Oswald de Andrade. Muitos artistas contemporâneos continuam a “canibalizar” referências da história, de outros povos, da ciência ou da vida cotidiana, devolvendo algo novo e original.

A antropofagia, na formulação de Oswald, faz referência a um aspecto cultural de alguns povos indígenas que habitavam as Américas: o ato ritual de matar, assar e comer a carne dos inimigos para adquirir sua força. A metáfora criada pelo modernista de forma audaciosa valorizou o nativo que se rebela contra o colonizador. Trata-se de uma proposta de ataque. Por essa razão, o conceito oswaldiano tem sido retomado nas últimas décadas por intelectuais que desejam refletir sobre o país.

Leia a seguir fragmentos do Manifesto Antropófago, escrito por Oswald de Andrade e publicado no primeiro número da *Revista de antropofagia*, em São Paulo, em 1ª de maio de 1928.

Manifesto Antropófago

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.

Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz.

Tupi, or not tupi that is the question.

Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos.

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

Estamos fatigados de todos os maridos católicos suspeitosos postos em drama. Freud acabou com o enigma mulher e com outros sustos da psicologia impressa.

O que atrapalhava a verdade era a roupa, o impermeável entre o mundo interior e o mundo exterior. A reação contra o homem vestido. O cinema americano informará.

Filhos do sol, mãe dos viventes. Encontrados e amados ferozmente, com toda a hipocrisia da saudade, pelos imigrados, pelos traficados e pelos *touristes*. No país da cobra grande.

Foi porque nunca tivemos gramáticas, nem coleções de velhos vegetais. E nunca soubemos o que era urbano, suburbano, fronteiriço e continental. Preguiçosos no mapa-múndi do Brasil.

Uma consciência participante, uma rítmica religiosa.

[...]

Mãe dos Gracos: na Roma antiga, dois irmãos, Tibério e Caio Graco, distinguiram-se como cidadãos notáveis. Suas qualidades eram reconhecidas pelo povo como herança de sua mãe Cornélia, a mãe dos Gracos. O poeta sergipano Tobias Barreto (1839-1889) chamou o Brasil de “a mãe dos Gracos”, referindo-se aos heróis brasileiros.

Tupi, or not tupi that is the question: apropriação da célebre frase “To be, or not to be: that is the question”, do dramaturgo inglês William Shakespeare (1564-1616), em *Hamlet*, que significa ‘Ser ou não ser, eis a questão’.

Cobra grande: na mitologia de alguns povos indígenas amazônicos, é o espírito das águas. Esse ser sobrenatural foi motivo do poema *Cobra Norato* (1931), do modernista Raul Bopp (1898-1984), e de uma escultura de Maria Martins.

Freud: o médico austríaco Sigmund Freud (1856-1939), criador da psicanálise, desenvolveu parte fundamental de sua teoria no final do século XIX a partir da observação de pacientes com histeria, um tipo de doença que causava sintomas físicos como a paralisia.

Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de Senador do Império. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses.

Já tínhamos o comunismo. Já tínhamos a língua surrealista. A idade de ouro.

Catiti Catiti

Imara Notiá

Notiá Imara

Ipejú.

[...]

Contra as sublimações antagônicas. Trazidas nas caravelas.

Contra a verdade dos povos missionários, definida pela sagacidade de um antropólogo, o Visconde de Cairu: – É a mentira muitas vezes repetida.

Mas não foram cruzados que vieram. Foram fugitivos de uma civilização que estamos comendo, porque somos fortes e vingativos como o Jabuti.

Se Deus é a consciência do Universo Incriado, Guaraci é a mãe dos videntes. Jaci é a mãe dos vegetais.

Não tivemos especulação. Mas tínhamos adivinhação. Tínhamos Política que é a ciência da distribuição. E um sistema social-planetário.

As migrações. A fuga dos estados tediosos. Contra as escleroses urbanas. Contra os Conservatórios, e o tédio especulativo.

[...]

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

[...]

A alegria é a prova dos nove.

No matriarcado de Pindorama.

Contra a Memória fonte do costume. A experiência pessoal renovada.

Somos concretistas. As ideias tomam conta, reagem, queimam gente nas praças públicas. Suprimamos as ideias e as outras paralisias. Pelos roteiros. Acreditar nos sinais, acreditar nos instrumentos e nas estrelas.

Contra Goethe, a mãe dos Gracos, e a corte de dom João VI.

A alegria é a prova dos nove.

[...]

Pitt: William Pitt Kellogg (1830-1918) foi um importante senador americano, pelo Partido Republicano, de 1868 a 1872 e de 1877 a 1883.

Óperas de Alencar: refere-se à ópera *O guarani*, do compositor Carlos Gomes, cujo libreto foi escrito com base no romance indianista de José de Alencar. Em ambos, o herói indígena, Peri, tem atitudes cavalheirescas semelhantes às dos senhores portugueses.

Catiti Catiti...: poema em língua indígena que, pelo apelo sonoro e lúdico, se aproxima da estética surrealista. Na tradução do folclorista e escritor mineiro Couto Magalhães (1837-1898): “Lua nova, ó, Lua Nova / Assopra em Fulano / Lembranças de mim”.

Visconde de Cairu: José da Silva Lisboa (1756-1835) foi um político baiano que teve papel de destaque na época da independência do Brasil.

Incriado: que existe sem ter sido criado.

Guaraci e Jaci: entidades da mitologia de alguns povos indígenas que representam o Sol e a Lua, respectivamente. São os dois princípios que governam o mundo.

Pindorama: palavra de origem tupi que significa ‘terra das palmeiras’. Seria o nome usado por alguns povos indígenas para designar as terras que habitavam quando as embarcações comandadas por Pedro Álvares Cabral aportaram no continente americano.

Goethe: escritor e pensador alemão, também estudioso das ciências naturais, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) foi um dos expoentes do romantismo alemão.

Iracema: anagrama de América, é também o nome da protagonista do romance homônimo de José de Alencar, que, com *O guarani*, tornou-se símbolo de brasilidade durante o romantismo.

Espírito bragantino: apoiadores da monarquia que tinham na figura dos Bragança, família real portuguesa, sua causa máxima.

Maria da Fonte: ou Revolução do Minho, nome dado a uma revolta popular que ocorreu em Portugal em 1846, na região do rio Minho, contra governo, supostamente estimulada por uma mulher da Freguesia de Fontarcada, conhecida pela alcunha Maria da Fonte.

Contra Anchieta cantando as onze mil virgens do céu, na terra de Iracema – o patriarca João Ramalho fundador de São Paulo.

A nossa independência ainda não foi proclamada. Frase típica de dom João VI: – Meu filho, põe essa coroa na tua cabeça, antes que algum aventureiro o faça! Expulsamos a dinastia. É preciso expulsar o espírito bragantino, as ordenações e o rapé de Maria da Fonte.

Contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud – a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama.

Oswald de Andrade

Em Piratininga

Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha.

Revista de antropofagia, n. 1, ano 1, maio de 1928.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago.
In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje. Rio de Janeiro: Record, 1987.



Cedida por Tarsila Educação/©www.tarsiladomamaral.com.br/

Tarsila do Amaral, *Abaporu*, 1928. Óleo sobre tela, 85 cm × 73 cm. Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires (Malba), Argentina.

Ao contemplar essa estranha figura pintada por Tarsila, Oswald de Andrade chamou-a de *Abaporu*, que em tupi significa 'antropófago'. A pintura inspirou a base teórica de um movimento artístico: a Antropofagia.

1. Entre os aspectos do manifesto que podem ser relacionados à pintura da Tarsila, destaca-se a valorização de elementos das culturas dos indígenas, como as relações que eles mantêm entre si [caracterizadas pelo igualitarismo], com a natureza e com o sobrenatural. Trechos que exemplificam: “O que atrapalhava a verdade era a roupa, o impermeável entre o mundo interior e o mundo exterior [...]”; “Filhos do sol, mãe dos viventes. [...] No país da cobra grande”; “Já tínhamos o comunismo. Já tínhamos a língua surrealista [...]”; “[...] Guaraci é a mãe dos viventes. Jaci é a mãe dos vegetais”; “Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade”.

Depois de ler o texto, reúna-se com os colegas e pesquise com eles o significado das palavras e expressões que vocês não conhecem. Em seguida, faça mais uma leitura do manifesto antes de refletir e debater as seguintes questões com o professor e a turma:

1. Várias ideias expressas no Manifesto Antropófago estão manifestas também na pintura de Tarsila do Amaral que ilustra esta seção. Quais delas você identifica? Exemplifique com trechos do texto.
2. Que frases do texto se relacionam à obra de Maria Martins que conhecemos neste capítulo? *As frases que podem se relacionar à obra de Maria Martins estão sublinhadas no texto.*
3. Que propostas do Manifesto Antropófago se relacionam com a dramaturgia de Oswald de Andrade?
4. Em sua opinião, o Manifesto Antropófago ajuda a pensar a cultura brasileira hoje? Explique por quê.

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno observe que, por meio da ironia e do humor, o autor tece em seu texto uma crítica ao modo como o colonizador português tentou impor sua cultura aos povos indígenas e também à representação do indígena, durante o romantismo, como um herói épico europeu. O autor aponta ainda a falta de conhecimento do colonizador acerca da cultura indígena como razão do insucesso de suas tentativas de impor a cultura europeia no país. E finalmente conclama os artistas a um ato de ataque à cultura europeia, deglutindo sem pudores sua estética para criar um mundo mais livre no matriarcado de Pindorama.

Produção

Objetivo

- Discutir e refletir sobre o significado do Manifesto Antropófago.
- Forme um pequeno grupo com quatro ou cinco colegas para conversar sobre o manifesto. Um dos membros da equipe deve lê-lo em voz alta. Ouça as frases em sua força contestatória. Troque ideias com os colegas acerca das relações do manifesto com as obras e os conceitos apresentados no capítulo e no livro de uma forma geral.
- Escolha, com os colegas, uma frase do manifesto que seja representativa do que estudou sobre o conceito modernista de antropofagia. Em seguida, pense em como fazer uma síntese estética do assunto em alguma linguagem artística, tomando como base a frase escolhida. A criação pode ser uma música, um poema, uma pintura, uma cena, uma *performance*, uma exposição de objetos, etc.

Sugestão

- Inspirado no texto de Oswald de Andrade, escreva com seu grupo um manifesto que expresse o que vocês pensam da arte e da cultura no Brasil de hoje.
- Para começar, cada integrante do grupo poderá escrever uma frase e mostrá-la aos colegas. Depois de definir a ordem das frases na composição do manifesto, ainda com a equipe, pense em uma forma visual, sonora ou teatral de apresentar esse texto ao resto da turma. Você pode se restringir a uma única frase, se considerar que ela é muito forte e expressa de forma concisa as suas ideias. Nesse caso pode trabalhar com a repetição, seja num coro, seja num cartaz ou mesmo numa música.
- Durante o processo criativo, ative sua imaginação respondendo às seguintes questões: Que imagens, palavras, gestos, objetos e sons a frase escolhida sugere? Como é possível fazer reverberar as ideias de Oswald de Andrade utilizando esses elementos? Como canibalizar o próprio Manifesto Antropófago?

3. A canibalização de diversos estilos é uma das marcas da dramaturgia de Oswald de Andrade, quando mistura em uma mesma peça elementos das vanguardas europeias, do teatro de revista e da comédia de costumes. Além disso, as temáticas de suas peças se situam em um contexto declaradamente brasileiro, explorado tanto pela prosódia quanto pela construção dos personagens – estes sempre são representados com ares nacionais, sejam tipos da sociedade carioca da época, como é o caso dos personagens de *O rei da vela*, sejam figuras históricas, como os personagens de *O homem e o cavalo*, ou líricas, como as da peça *A morta*.

Dê aos estudantes tempo suficiente para a leitura do manifesto em voz alta e para a troca de ideias sobre as relações desse documento com as obras e os conceitos já trabalhados. É recomendável que os grupos cheguem a consensos, pois isso facilitará a escolha da frase solicitada no passo a seguir.

Depois dessas reflexões, os alunos podem estabelecer tarefas e identificar demandas que envolvam pesquisa em casa. Por exemplo, cada integrante do grupo poderá trazer para a escola uma imagem, objeto, gesto, som ou palavra que se relacione à frase escolhida e contribua para compor a síntese que será apresentada para a classe.

Durante as apresentações, procure identificar as questões mais frequentes e, no final da atividade, tome-as como base para promover uma leitura crítica dos padrões e valores de nossa sociedade. Se os grupos optarem por escrever manifestos, proponha que realizem uma *performance* durante a leitura de seus textos.

Capítulo 6

Uma arte tropical

O diretor Glauber Rocha (1939-1981) durante filmagem do longa-metragem *Deus e o diabo na terra do Sol*, no interior da Bahia, em 1964.

Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça: nasce o Cinema Novo.



Arquivo Iconographia/Femini&scências



Arquivo/Folhapress

Fachada do Teatro de Arena de São Paulo, 1958.

Politização e resistência na cena teatral.



Aloísio Magalhães (1927-1982) e Eugene Feldman (1921-1975), página do livro *Doorway to Brasília*, 1957. Foto em alto-contraste, impressa em sistema de litografia ofsete. Falcon Press, Filadélfia, EUA.

Reprodução/Acervo do artista, Rio de Janeiro, RJ.

O Brasil constrói Brasília, a cidade do futuro.



Reprodução/Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid, Espanha/Associação Cultural Projeto Lygia Pape.

Lygia Pape, *Livro da criação (o homem descobriu o fogo)*, 1959. Guache sobre cartão, escultura manuseável, 30,5 cm x 30,5 cm. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid, Espanha.

Cesar Villela/Elenco/Reprodução



Capa do álbum *Nara*, primeiro trabalho em estúdio da cantora Nara Leão, lançado em 1964, pela gravadora Elenco, Rio de Janeiro. Projeto gráfico do designer Cesar G. Villela (1930).

Bossa nova, música intimista para expressar lirismo e poesia.

Arte neoconcreta extrapola o espaço do quadro.

O álbum de Nara Leão e o trabalho de Lygia Pape foram produzidos na cidade do Rio de Janeiro; a imagem da construção do Congresso Nacional se refere a Brasília; o Teatro de Arena foi fundado em São Paulo; Glauber Rocha filmou o longa-metragem *Deus e o diabo na terra do Sol* no interior da Bahia.

Considerando as imagens apresentadas nesta dupla de páginas, responda:

- Em que linguagens artísticas a nova arte dos trópicos foi expressa?
Música, design gráfico, arquitetura, teatro, artes visuais, cinema.
- Que materiais e técnicas podem ser observados nesses exemplos?
Fotografia em alto-contraste, litografia, impressão colada, construção tridimensional com papel, filmagem em locação externa.
- A que lugares do Brasil as produções retratadas estão relacionadas?
- O que você sabe sobre os movimentos artísticos que aconteceram nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil?
Resposta pessoal.

Como a arte brasileira se projetou no cenário mundial?

Utopia modernista: os arquitetos e urbanistas modernos debruçaram-se sobre propostas de cidades ideais. Contraindo-se ao caos das aglomerações urbanas, pretendiam solucionar questões sociais, econômicas e sanitárias a partir de concepções urbanísticas ordenadas e racionais.

Foi por meio da música, na década de 1950, que o Brasil passou a chamar a atenção na cena cultural internacional. Um grupo de jovens músicos, entre eles o baiano João Gilberto (1931) e o carioca Tom Jobim (1927-1994), reunia-se então em torno da chamada bossa nova, um jeito diferente de tocar o samba, que soou como grande novidade.

O país despontava também como espaço privilegiado para a experimentação das propostas arquitetônicas e urbanísticas modernas. O arquiteto Oscar Niemeyer (1907-2012), em seus projetos, ousava na forma e no uso da tecnologia do concreto armado. Com o urbanista Lucio Costa, ele projetou Brasília, a nova capital do Brasil, atraindo as atenções de intelectuais europeus, que viram na cidade planejada uma possibilidade de concretizar a utopia modernista.

Nas artes visuais, artistas ligados ao movimento neoconcretista, como Lygia Clark (1920-1988), Hélio Oiticica (1937-1980) e Lygia Pape (1927-2004), inventavam uma arte sensorial, que extrapolava os limites do quadro e da escultura. Proposições que foram vistas mais tarde como novas formas estéticas e tomadas como referência por artistas em todo o mundo.

Em Salvador, a presença da arquiteta italiana Lina Bo Bardi (1914-1992) e do músico alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) somada à implantação de instituições como o Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) e o Museu de Arte Popular da Bahia (MAP) contribuíram para



Acevo (Iconographia/Reminiscências)

Cena do longa-metragem *Rio, 40 graus*, de Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1955 (100 min). Preto e branco.

Rio, 40 graus apresenta a história de meninos que vivem nas favelas do Rio de Janeiro. Com uma produção de baixo custo e a câmera voltada para o universo popular de uma grande cidade, o diretor Nelson Pereira dos Santos (1928) rompeu com a estética do cinema estadunidense, então dominante, e abriu caminho para uma mudança radical no cinema nacional. O filme tornou-se referência para o movimento do Cinema Novo. Os jovens cineastas acreditavam no cinema como instrumento de transformação social: por meio dele seria possível mostrar as desigualdades sociais e conscientizar a população da realidade.



Massimo Dallamano/Marchetti/Instituto Tom Jobim, Rio de Janeiro.

João Gilberto e Tom Jobim em cena do longa-metragem *Copacabana Palace*, do italiano Stefano Vanzina (1915-1988). Brasil, França e Itália, 1962 (90 min).

João Gilberto e Tom Jobim foram figuras centrais da bossa nova, estilo musical que surgiu em 1958 e desencadeou mudanças na história da música brasileira. João Gilberto criou uma forma de cantar, tocar violão e marcar o ritmo muito concisa e Tom Jobim compôs acompanhamentos instrumentais para as melodias cantadas. O novo estilo aglutinou músicos e compositores que se reuniam na zona sul do Rio de Janeiro. Associada à juventude e à modernidade, a bossa nova ganhou o mundo, sendo apresentada por músicos brasileiros no exterior e gravada por artistas internacionais.

1. *Rio, 40 graus*, filme de Nelson Pereira dos Santos, e *Tropicália*, obra de Hélio Oiticica, são exemplos de trabalhos artísticos que se debruçam sobre o universo sociocultural brasileiro, abordando as diferentes condições de vida da população e as desigualdades inscritas na organização espacial urbana, que agrega parte dos habitantes nas favelas. A bossa nova e a arquitetura de Oscar Niemeyer, por sua vez, estão relacionadas pela ideia de modernidade, retratando um Brasil sofisticado, belo, ordenado, livre dos conflitos e desigualdades sociais. Os trabalhos utilizam linguagens distintas – cinema, música, arquitetura e artes visuais. O filme *Rio, 40 graus* e a bossa nova foram representados aqui por fotografias que mostram dois lados da cidade do Rio de Janeiro: a favela e as praias da zona sul.

fomentar um pensamento inovador na cidade. Dessa efervescência cultural nasceu um movimento cinematográfico, o Cinema Novo, e começou a ser gestada uma revolução musical que marcaria o final da década de 1960, a Tropicália.

Todos esses acontecimentos projetaram o Brasil no cenário internacional como um país moderno, criativo e multicultural. No entanto, o golpe civil-militar desfechado em 1964 instaurou no país uma repressão progressiva, que culminou na promulgação, em 1968, do Ato Institucional n. 5 (AI-5), um decreto que se sobrepunha à Constituição e oficializava o poder ilimitado do regime. Artistas, intelectuais, trabalhadores, estudantes e políticos foram perseguidos, presos, torturados e mortos. No país, instalou-se um clima de terror que se prolongou até o fim da década de 1970.

Observe os trabalhos nesta dupla de páginas e verifique o que representam, em que época foram realizados, quem são os autores e a que linguagens estão relacionados. Depois, reflita:

1. O que essas obras têm em comum? Em que aspectos diferem?
2. O que se pode dizer a respeito da cultura brasileira nas décadas de 1950 e 1960 com base na observação desses trabalhos?



Palácio da Alvorada, projetado por Oscar Niemeyer, Brasília, DF, 1963. Fotografia de Marcel Gautherot.

Inaugurada em 1960, Brasília foi concebida como símbolo de um país que se modernizava. Contrariando a noção de que a arquitetura moderna não devia ser monumental, Niemeyer deu destaque aos prédios estatais. Nesses projetos, evitou a monotonia das formas perpendiculares postuladas pelo modernismo internacional, criando elementos distintos em cada edifício, o que resultou em um conjunto surpreendente. Entre os projetos que fez para a cidade, destacam-se o Palácio da Alvorada, o Congresso Nacional, a Catedral e o Palácio do Itamaraty.



Hélio Oiticica, *Tropicália, o grande penetrável*, 1967. Instalação.

Inspirando-se em elementos do universo popular, como a escola de samba e a favela, o artista criou uma obra autêntica e conectada com valores culturais brasileiros. Desenvolveu um tipo de arte que hoje é conhecida como instalação, expandindo sua atuação do plano da tela para o ambiente. Em *Tropicália*, construiu um espaço que devia ser penetrado pelo espectador com o objetivo de promover experiências sensoriais. Entrar no espaço da obra obrigava o espectador a pisar ora em areia, ora em pedras. Estruturas de madeira e tecido formavam um labirinto que conduzia a um televisor que ficava permanentemente ligado.

Movimento neoconcretista: a arte concreta ganhou expressão no Brasil por meio do trabalho de dois grupos distintos, o Grupo Ruptura, organizado em São Paulo, e o Grupo Frente, do Rio de Janeiro. O primeiro defendia uma arte de base racional, trabalhada com rigor geométrico. O grupo Frente não tinha uma posição estética única, e suas produções variavam de gravuras a objetos cinéticos. Em 1959, os artistas cariocas colocaram-se contra o exagero racionalista da arte concreta paulista e publicaram o Manifesto Neoconcreto, defendendo a liberdade de experimentação e a valorização das pesquisas individuais.

2. Resposta pessoal. É possível que os alunos destaquem que havia um interesse no universo popular, uma qualidade tecnológica em relação à arquitetura ou uma qualidade inventiva e original no uso de todas as linguagens.

Contexto e criação

Bossa nova, uma música jovem

Nos anos 1950, a televisão despontava como veículo de comunicação de massas, capaz de ditar modas e tendências. O modelo econômico e cultural estadunidense tomava o mundo de assalto: *jazz*, *rock and roll* e os filmes de Hollywood estavam por toda parte.

No Brasil, a circulação de música aumentou, impulsionada pela tevê, que apresentava muitos programas musicais – fruto da influência do rádio. Desse rico diálogo com estilos musicais estrangeiros, surgiu a bossa nova. Seu cenário de origem foi a zona sul carioca, onde os músicos se reuniam em pequenas festas sociais, como as que aconteciam no apartamento da cantora Nara Leão (1942-1989), para experimentar novas formas de tocar e cantar. Entre seus principais expoentes estavam João Gilberto, Tom Jobim e Vinicius de Moraes (1913-1980).

A bossa nova representou uma verdadeira revolução na forma de fazer música popular, pois a concepção musical até então dominante valorizava as grandes formações de bandas e orquestras e dava destaque à melodia. Por essa razão, os cantores tinham um papel fundamental nessas formações, e suas interpretações comportavam arroubos melodramáticos, malabarismos vocais e demonstrações de grande virtuosismo. Rompendo com esse padrão, a bossa nova propôs arranjos para voz e violão. O cantor integrava-se ao conjunto como mais um instrumento, e seu canto fluía como ocorre na fala normal.

A relação com a harmonia da música também mudou. Como consequência da aproximação com o *jazz*, o *bebop* e a música erudita da vanguarda europeia, com a qual Tom Jobim estava bastante familiarizado, a bossa nova passou a valorizar harmonias complexas com sonoridades até então pouco exploradas em nossa música. E, tal como no canto, a batida dos instrumentos de base (violão ou piano) era contida, evitando-se virtuosismos e exibicionismos.

A batida do violão merece atenção especial. João Gilberto foi o principal responsável pela criação de um violão que gerava desencontros entre os acentos rítmicos e a melodia que era cantada, dando origem ao que ficou apelidado de “violão gago”. Até então, a bossa nova era uma forma mais intimista e rebuscada de tocar o samba. A partir dessa criação e das composições do músico baiano, ela ganhou autonomia e se fixou como um estilo musical novo.

O samba, naquele momento já consolidado como estilo nacional, estava associado à produção de compositores das camadas populares e era considerado “música do morro”. Em seu vocabulário, trazia termos que expressavam esse universo, como “cabrocha”, “requebrado” e “mulata”. Já a bossa nova, representativa do ambiente da classe média carioca, trazia termos como “garota”, “balanço” e “morena”. Nas canções românticas, o dramático era substituído pelo lírico e as desilusões amorosas ganhavam certa leveza com o uso de termos como o “amor”, o “sorriso” e a “flor”.



Reprodução/Festa Gravadora

Capa do LP *Canção do amor demais*, de Elizete Cardoso (Festa, 1958).

Nesse disco, de 1958, foi lançada a canção que consagraria a bossa nova, “Chega de saudade”, de Tom Jobim e Vinicius de Moraes. Sua intérprete, Elizete Cardoso (1920-1990), apesar de simpática às composições do novo estilo, era uma cantora de referência da música tradicional que se fazia até então.

O jazz será tratado na seção **Conexão** deste capítulo e a música erudita foi tratada na seção **Conexão** do **Capítulo 4**.



Reprodução/Odeon/Arquivo da editora

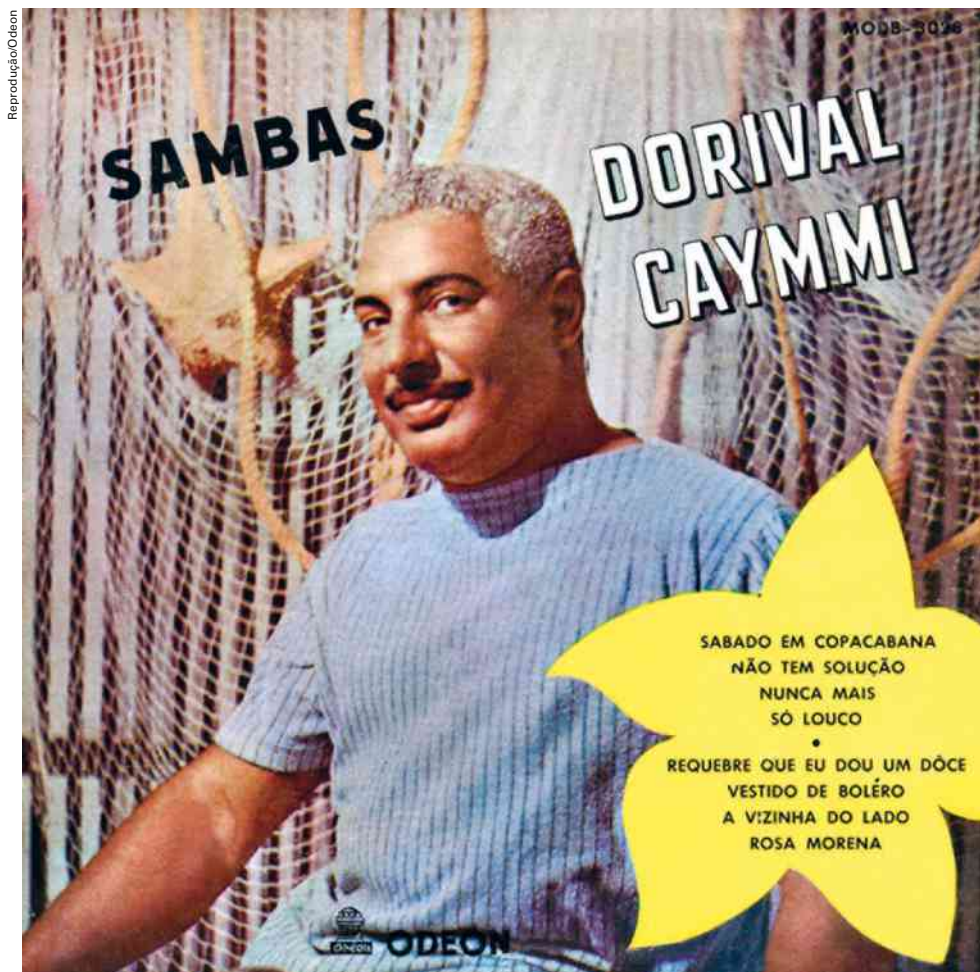
Capa do LP *Chega de saudade*, de João Gilberto (Odeon, 1959).

A forma distinta de interpretação proposta por João Gilberto chegou ao público em 1959, quando foi lançado seu primeiro disco solo com a faixa-título “Chega de saudade”.

Bebop: na década de 1940, o trompetista Dizzy Gillespie (1917-1993) e o saxofonista Charlie Parker (1920-1955) passaram a interpretar o jazz de forma que, ao tocar os instrumentos, repetiam as notas, refraseando-as, como se estivessem à procura da melodia principal. O resultado dessa experimentação foi um ritmo frenético, que ficou conhecido como *bebop*.

Recorde com seus alunos a definição de “harmonia”, estudada na seção **Abordagem o ritmo**, no **Capítulo 4**.

Representação



1. Caymmi usa recursos vocais que dão a sensação de que ele escorrega de uma nota para outra (glissandos e portamentos). Os alunos também podem observar as “tremidas” na voz (vibratos), que dão um caráter mais dramático à interpretação. João Gilberto, por sua vez, usa uma postura vocal de menos volume, aproximando-se do registro da fala. Proponha aos alunos imitar os dois cantores para que sintam essas diferenças.

Capa do LP *Sambas*, de Dorival Caymmi (Odeon, 1955).

Dorival Caymmi cantava os costumes e tradições de sua terra em um tipo de música inspirado na cultura praieira, de grande influência africana, tanto na religião como na culinária e na forma de vestir. As composições de Caymmi, como “O bem do mar” e “O vento”, transportam o ouvinte para a beira-mar, pois evocam um cenário com vento, água salgada, coqueiros e pescadores. Em 1955, ele lançou pelo selo Odeon seu álbum *Sambas*, que inclui a canção “Rosa morena”.

Ouçá, no CD de áudio que acompanha este livro, duas interpretações distintas da canção “Rosa morena”: 16 a de seu autor, Dorival Caymmi, do álbum *Sambas* (Doxy Records, 2014); e 17 a de João Gilberto, do álbum *Chega de saudade* (Doxy Records, 2013).

Depois de ouvir as duas gravações da canção, responda:

1. Que diferenças podem ser apontadas entre a forma de cantar de Dorival Caymmi e a de João Gilberto?
2. Quais são as distinções entre o arranjo da versão de João Gilberto e o da versão de Caymmi?
3. Em sua opinião, qual dessas versões se aproxima mais da música popular brasileira produzida atualmente?

Resposta pessoal. É possível que os alunos observem que a herança da bossa nova ainda é marcante em nossa produção musical. Peça-lhes que tragam exemplos de músicas tocadas na mídia que se aproximam do estilo intimista da bossa nova.

2. A formação do naipe de sopros é um elemento importante na distinção entre os dois arranjos. Os alunos podem observar que, na gravação de Caymmi, há um trecho inteiro do arranjo dedicado à performance dos sopros. Na versão de João Gilberto, a formação inclui apenas uma flauta, que, por vezes, se confunde com o assobio do cantor. Frise que a opção de João Gilberto confere à música um caráter mais intimista.



Festivais e jovem guarda

Desde os anos 1950, artistas e intelectuais que buscavam novas formas de pensar a cultura no Brasil debatiam o papel da dominação cultural no estabelecimento da exploração econômica e das desigualdades sociais. No desenvolvimento dessa discussão, alguns artistas avaliavam de maneira extremamente negativa a influência da cultura estrangeira e, em especial, estadunidense, no país.

Muitos desses artistas se articularam no Centro Popular de Cultura (CPC), entidade fundada no Rio de Janeiro, em 1961, ligada à União Nacional dos Estudantes (UNE). O CPC defendia uma arte popular engajada com a revolução social, valorizando a expressão simples e didática de conteúdos políticos que contribuíssem para a conscientização das camadas desfavorecidas do campo e da cidade. Com o golpe de 1964, o CPC foi extinto, mas seu ideário persistiu em manifestações artísticas posteriores, como o espetáculo musical *Show opinião*, dirigido por Augusto Boal (1931-2009) e Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974), que denunciava a miséria nordestina, representada por João do Vale (1934-1996), a realidade dos morros cariocas, cantada por Zé Kéti (1921-1999), e as demandas de uma classe média esclarecida, representada por Nara Leão.

Durante a ditadura militar, a resistência ao regime expressou-se na música popular por meio das canções de protesto, que ganharam força nos festivais da canção promovidos por emissoras de televisão no Rio de Janeiro e em São Paulo. Esses festivais tinham forte apelo popular e grande capacidade de mobilização. Assim, compositores formados na época em que emergia a bossa nova intimista – como Edu Lobo (1943), Chico Buarque (1944) e Geraldo Vandré (1935) – afastaram-se do estilo e da temática bossa-novista e criaram canções de protesto com temas voltados para a injustiça social, as desigualdades regionais e a opressão política. Uma imagem recorrente nas canções desse estilo era a do “dia que virá” – uma idealização do amanhã como metáfora de tempos melhores do que os vividos no presente com a ditadura militar.

O período também foi marcado pelo acirramento das críticas à influência da cultura estadunidense na música brasileira. A defesa dos valores nacionais chegou a tal ponto que, em 1967, diversos artistas saíram às ruas no Rio de Janeiro em protesto contra o avanço da música estrangeira, na manifestação que ficou conhecida como “Passeata contra a guitarra elétrica”.

Um dos alvos das críticas dos músicos nacionalistas era a jovem guarda, nome assumido pelo grupo de artistas que tinha em Roberto Carlos (1941) e Erasmo Carlos (1941) seus maiores representantes. Os integrantes desse grupo usavam roupas espalhafatosas, falavam de “brotos”, “carangos” e aventuras amorosas em suas canções e flertavam com o *rock* internacional. Por essas razões, intelectuais, artistas e estudantes mais radicais consideravam a jovem guarda uma expressão cultural a serviço do governo militar e um símbolo do “imperialismo ianque”.

Assim, vivia-se um momento de polarização entre cultura nacional e cultura internacional, arte engajada e arte alienada, o que gerava um clima de tensão no meio da música popular brasileira. Era esse ambiente que fazia ferver o público dos grandes festivais da canção e dos programas televisivos musicais, como *Jovem guarda* e *O fino da bossa*, ambos lançados em 1965.

Proponha aos alunos uma busca na internet de imagens e gravações dos programas *Jovem guarda* e *O fino da bossa* a fim de que possam estabelecer comparações entre eles.

Paulo Salomão/Editora Abril



Elis Regina e Jair Rodrigues, entre outros artistas, no programa *O fino da bossa*, da rede Record, em 1966.

Jovem guarda e O fino da bossa: representativos de diferentes tendências musicais, esses dois programas tiveram grande sucesso no ano de seu lançamento. Em 1966, observou-se uma queda na audiência de *O fino da bossa*, liderado pela gaúcha Elis Regina (1945-1982) e pelo paulista Jair Rodrigues (1939-2014), enquanto os índices do *Jovem guarda*, comandado por Roberto Carlos, continuavam em alta. O crítico de literatura e música Augusto de Campos tentou explicar esse fenômeno no artigo “Da jovem guarda a João Gilberto”, publicado naquele ano (CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1993): “De fato, se a jovem guarda, ou pelo menos alguns de seus sucessos, como ‘Quero que vá tudo pro inferno’, que deu voz a um estado de espírito geral na atualidade brasileira, conseguem comunicar-se a gente de todas as idades, é inegável que o seu auditório básico é constituído pelo público infantojuvenil. O ambiente universitário com sua problemática menos disponível, coincidindo com a maior maturidade intelectual do jovem, é muito mais permeável ao influxo da bossa nova, a música popular mais exigente e sofisticada que se faz no Brasil”.

Representação

A jovem guarda fez grande sucesso entre o público adolescente dos anos 1960. A música que seus integrantes apresentavam era uma versão nacional do *rock'n'roll*, que explodia no mundo e se difundia no Brasil por meio de discos, do rádio e da tevê. Uma canção emblemática do movimento é “Pare o casamento”, de Jaime Milano e Leonildo Sachi.

18 Ouça, no CD de áudio que acompanha este livro, a música interpretada pela cantora mineira Wanderléa, lançada no LP *A ternura de Wanderléa* (CBS, 1966), e leia a sua letra.



Jose Antonio/Arquivo da editora

Pare o casamento

Por favor, pare agora, senhor juiz, pare agora.

Senhor juiz, eu quero saber, sem esse amor o que vou fazer?

Pois se o senhor este homem casar, morta de tristeza sei que vou ficar.

Por favor, pare agora, senhor juiz, pare agora.

Senhor juiz, este casamento será pra mim todo o meu tormento.

Não faça isso, peço, por favor, pois minha alegria vive desse amor.

Por favor, pare agora, senhor juiz, pare agora.

Senhor juiz, eu sei que o senhor é bonzinho.

Por favor, ele é tudo que eu amo, é tudo que eu quero,

e eu estou certa que ele também me quer.

Por favor, pare agora, senhor juiz, pare agora.

Por favor, pare agora, senhor juiz, pare agora.

Por favor, não me deixe sofrer assim, senhor juiz.

Escute, isso não se faz, todo mundo sabe que eu amo esse rapaz.

Transcrito de: MILANO, Jaime; SACHI, Leonildo.
“Pare o casamento”. In: WANDERLÉA.
A ternura de Wanderléa. CBS, 1966.

Depois de ouvir a música e ler a letra da canção, considere as informações apresentadas e responda:

1. Qual é a temática abordada na letra da canção? Em que ela se distingue da temática das canções de protesto?
2. Em sua opinião, por que a música da jovem guarda alcançava um público de todas as idades e principalmente a juventude?
3. Por que esse tipo de música não teria impacto no ambiente universitário?

Resposta pessoal. É possível que os alunos argumentem que o ambiente universitário era mais politizado, o que favorecia o interesse dos estudantes pelas canções de **ARTE BRASILEIRA** | CAPÍTULO 6 | UMA ARTE TROPICAL | 209

Eduardo Araújo (1942), Wanderley Cardoso (1945), Roberto Carlos, Erasmo Carlos, Martinha (1949) e Wanderléa em 1969.

Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléa (1946) apresentavam o programa de auditório *Jovem guarda*, que estreou em 1965 e se manteve no ar até 1969. Era transmitido nas tardes de domingo e recebia artistas e grupos como Golden Boys, Trio Esperança, The Fevers, Wanderley Cardoso, Jerry Adriani (1947) e Renato e Seus Blue Caps.

1. As letras das canções de protesto abordam temas políticos e regionais, enquanto a letra interpretada por Wanderléa trata de uma questão sentimental, a perda de um amor, tal como muitas das canções internacionais que chegavam ao país.

2. Resposta pessoal. Os alunos podem destacar que a abordagem de sentimentos comuns, como o amor, a paixão e a solidão, favorecia a identificação de um público amplo, de todas as faixas etárias. Por outro lado, os mais jovens, por sua vez, expostos na época à forte influência do *american way of life*, sonhavam com um estilo de vida ligado à rebeldia e à liberdade individual. Além disso, considere que as músicas da jovem guarda em geral eram dançantes, o que constituía mais um fator de atração para o público mais jovem.

Tropicália

No III Festival da Música Popular Brasileira, em 1967, os compositores baianos Gilberto Gil e Caetano Veloso (1942) apresentaram uma grande novidade: suas canções “Domingo no parque” e “Alegria, alegria” despontaram como alternativa à dicotomia que se vivia então.

As temáticas dessas canções quebravam o antagonismo entre música de protesto e jovem guarda. O tema de “Domingo no parque” poderia ser resumido a uma manchete sensacionalista: “Feirante ciumento mata, a facadas, amigo e namorada no parque”. “Alegria, alegria”, por sua vez, exprimia uma postura de desprendimento e descompromisso pouco corrente nas canções daqueles anos de ditadura.

Além disso, a linguagem usada pelos compositores era extremamente inovadora para os padrões da época. De maneira geral, as canções de protesto, regidas pelo princípio do didatismo revolucionário, construíam narrativas em uma sequência lógica de causa e efeito. As canções de Gil e Caetano, ao contrário, buscavam imagens visuais com cortes abruptos, recursos que as aproximavam da linguagem publicitária, dos gibis e do cinema.

Os fragmentos transcritos a seguir exemplificam o uso desses recursos pelos compositores:

- Fragmento de “Domingo no parque”, de Gilberto Gil:

O sorvete é morango – é vermelho
Oi, girando, e a rosa – é vermelha
Oi, girando, girando – é vermelha
Oi, girando, girando – olha a faca!

Olha o sangue na mão – ê, José
Juliana no chão – ê, José
Outro corpo caído – ê, José
Seu amigo, João – ê, José

MOREIRA, Gilberto Passos Gil. “Domingo no parque”.

Disponível em: <www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=24&letra>.

Acesso em: 8 abr. 2016.

- Fragmento de “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso:

O sol se reparte em crimes
espaçonaves, guerrilhas
em cardinales bonitas
eu vou
em caras de presidentes
em grandes beijos de amor
em dentes, pernas, bandeiras
bomba e Brigitte Bardot

O sol nas bancas de revista
me enche de alegria e preguiça
quem lê tanta notícia
eu vou

VELOSO, Caetano Emanuel Viana Teles. “Alegria, alegria”.

In: SCHWARTZ, Jorge; SOSNOWSKI, Saul (Org.).

Brasil: o trânsito da memória. São Paulo: Edusp, 1994.

Observe, na letra da canção de Gilberto Gil, que os fatos da narrativa misturam-se a delírios alucinatórios, como se pudéssemos acompanhar a fúria da mente de José – um recurso quase cinematográfico. Já na letra de “Alegria, alegria”, como em uma bricolagem, Caetano Veloso sobrepôs imagens diferentes que dão a impressão de que o personagem está passando os olhos pelas diversas notícias das publicações de uma banca de revista.

Além de usar recursos literários inovadores para a canção daquela época, Gil e Caetano incorporaram a guitarra elétrica a seus arranjos – o que, embora os aproximasse da cultura pop, propunha, porém, um amplo diálogo com a música brasileira. Essa abertura ao produto estrangeiro representou um passo importante na caracterização do Tropicalismo como movimento, possibilitando que se rompesse a barreira estabelecida pelo acirramento das críticas à dominação imperialista e, conseqüentemente, à absorção do que vinha de fora.

O disco *Tropicália ou panis et circensis*, lançado em 1968, que é considerado o marco do estabelecimento do Tropicalismo, tornou-se um manifesto desse movimento. Da capa aos arranjos das músicas, passando pelas letras e pelos textos do encarte, todos os elementos que compunham o LP exigiam do público uma atitude de decifração, e não apenas de apreciação passiva.

A crítica da época e os músicos envolvidos no movimento relacionaram muitas das ideias do Tropicalismo à antropofagia modernista protagonizada por Oswald de Andrade nos anos 1920. Isso justificava a instrumentação inovadora, que misturava instrumentos orquestrais, como sopros e cordas, e instrumentos da cultura popular, como viola caipira e agogô. A temática das canções trazia referências ao arcaico e ao moderno e substituiu o antagonismo em termos de “isso ou aquilo” por “isso e aquilo”. O Tropicalismo concebia a realidade brasileira como algo complexo e contraditório.

Fotografias de Gilberto Gil apresentando a música “Domingo no parque” e de Caetano Veloso interpretando “Alegria alegria” no III Festival da Música Popular Brasileira em 1967.



Fotos: Wilson Santos/CPDOC/Agência Jomai do Brasil

Bricolagem: palavra de origem francesa que pode significar ‘junção de vários elementos para a formação de um todo’.

Cultura pop: conjunto de valores e padrões estéticos que ganhou expressão na produção artística do fim dos anos 1950, acompanhando a difusão dos meios de comunicação de massa. Caracteriza-se por dissolver as fronteiras entre o erudito e o popular, estabelecendo o diálogo da arte com o consumo.

Representação

Câmara Cascudo: Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) foi um historiador, antropólogo e jornalista brasileiro que se dedicou ao estudo da cultura tradicional do país.

Iéiéié: adaptação brasileira do brado "yeah, yeah, yeah", recorrente na canção *She loves you* (1963), dos Beatles. Tornou-se emblemático do rock dos anos 1960 e, no Brasil, comumente grafado como iê-iê-iê, passou a designar o próprio rock.

No texto da contracapa do disco *Tropicália ou panis et circensis*, em um diálogo fictício entre artistas, o poeta e letrista piauiense Torquato Neto (1944-1972) ironiza os puristas da cultura brasileira: "Será que o Câmara Cascudo vai pensar que nós estamos querendo dizer que bumba meu boi e iéiéié são a mesma dança?". A pergunta alude à canção "Geleia geral", que integra o disco.

Capa e contracapa do LP *Tropicália ou panis et circensis*, de Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Nara Leão, Os Mutantes e Tom Zé, com participação dos poetas Capinam e Torquato Neto e do maestro Rogério Duprat (Philips Records, 1968).

Na contracapa de seu disco-manifesto, os tropicalistas expressam as intenções do grupo em um texto construído na forma de roteiro cinematográfico.



Fotos: Reprodução/Philips Records

SEQUENCIA 5

CENA 3

INTERIOR, NOITE. PALCO MAL ILUMINADO DE TEATRO VASIO A CÂMERA DESCRIBE UM TRAVELLING LENTO PARTINDO DO FUNDO DA PLATEIA ATÉ CLOSE DO ATOR QUE SE ENCONTRA AO CENTRO DO PALCO. OS PERSONAGENS ESTÃO VESTINDO BLUEJEANS E CAMISAS CAQUIZ. VAO FALANDO A MEDIDA QUE A CÂMERA SE APROXIMA

OIL — Está encerrada a sessão. MOISES, CHARLESSTARRET, A TILA (REI DOS UNOS), JOAN CRAWFORD (THE WOMAN WHO LOVED JONNY GUITAR, CI "LA CHI-NOISE"), ANNE FRANK & ROBERTO CAMPOS, EM CORO: O Brasil é o país do futuro. CAETANO: Esse gênero está caindo de moda. CAPINAM: No Brasil e lá fora: nem ideologia nem futuro. TORQUATO: Bacana. Está ótimo. Pode apagar.

CORTA.

SEQUENCIA 5

CENA 4

EXTERIOR, DIA. CBU DE CINEMA RUSSO (OU AMERICANO). PLANO GERAL. PERSONAGENS DISCUTEM ENTRE SI, MAS COMO ESTÃO DE PE SOBRE UMA BALAUSTRADA, OS POPULARES PENSAM TRATAR-SE DE UM COMICIO.

TORQUATO — Será que o Câmara Cascudo vai pensar que nós estamos querendo dizer que bumba meu boi e iéiéié são a mesma dança?

GAL — Eu trouxe o SuperBoy bi, a Luluzinha, o Carinho, o Tio Patinhas, o Zé Carioca...

O POVO — Queremos uma vitrola enchovalhada, uma vitrola enchovalhada, uma vitrola enchovalhada...

SEQUENCIA 5

CENA 5

EXTERIOR, DIA. CINZENTO. O MAESTRO ROGERIO DUPRAT NO ALTO DE UMA TORRE DE TV. AO FUNDO A CIDADE DE SÃO PAULO.

ROGERIO DUPRAT — A música não existe mais. Entretanto, sinto que é necessário criar algo novo. Ou, melhor, sei que alguma coisa nova se cria e a partir daí o resto não me interessa. Já não me interessa o municipal, nem a queda do municipal, nem a destruição do municipal. Mas, e vocês, mal saídos do calor do borralho, vocês balanar, terão coragem de procurar comiço? terão coragem de fustigar o chão do real? como receberão a notícia de que um disco é feito para vender? com que olhos verão um jovem paulista nascido à época de Celly Campello e que desconhece Aracy & Caymmi & Cia? terão coragem de reconhecer que esse mesmo jovem pode ter muito que lhe ensina? (PAUSA)

Breite você: o risco que correm? Sabem que podem ganhar muito dinheiro com isso? Terão coragem de ganhar muito dinheiro? terão mesmo coragem de saber que só desencilhando-se do conhecimento atual que têm das formas puras do passado é que poderão reencontrá-las em sua verdade mais profunda?

Por acaso entendem alguma coisa do que estou dizendo? Balanos, respondam.

A NOITE. CAI REPENTINAMENTE. ZOOM SILHUETA DO MAESTRO AQRARRADO A TORRE DE TV. ACENDE-SE A LUZ VERMELHA NO ALTO DA TORRE OUVÉ-SE UMA VOZ AO LONGE. EM RESPOSTA AO CHAMADO DO MAESTRO

ADROALDO RIBEIRO COSTA — (VOZ OFF, LONGINQUA) — Enquanto nos cantarmos haverá Brasil!

CORTA

The editor:
© Universal Sound 2014
© Universal Sound 2014

TROPICÁLIA

FACE A

MISERERE NOBIS — Gil & Capinam (Gil + Mutantes)
CORACÃO MATERNO — Vicente Celestino (Caetano)
PANIS ET CIRCENCIS — Gil & Caetano (Mutantes)
LINDONIA — Gil & Caetano (Nara)
PARQUE INDUSTRIAL — Tom Zé (Gil + Gal + Caetano + Mutantes + côro)
GELEIA GERAL — Gil & Torquato (Gil)

FACE B

BABY — Caetano (Gal + Caetano)
TRES CARAVELAS — (Caetano + Gil)
ENQUANTO SEU LOBO NAO VEM — Caetano (Caetano + Gal + Rita)
MAMAE CORAGEM — Caetano & Torquato (Gal)
BATMACUMBA — Gil & Caetano (Gil + Mutantes + Gal + Caetano)
HINO AO SENHOR DO BONFIM DA BAHIA (Caetano + Gil + Mutantes + Gal + côro)

FICHA TECNICA

Artesista: ROGERIO DUPRAT
Produção: MANUEL BAREMBEIN
Técnico de gravação: ESTELIO
Estúdio: ROK, SP.
Período de gravação: Maio de 1968

SEQUENCIA 5

CENA 6

INTERIOR, NOITE. PAREDE AZUL. OS PERSONAGENS ENTRAM EM CAMPO. UM A UM, DIZEM SUAS FALAS E SAEM EM SEGUIDA.

TORQUATO — Pode dizer palavra?
CAETANO — Vocês são coitras ou a favor do transplante de coração materno?

R 765.040 L

COMPANHIA BRASILEIRA DE DISCOS

CGC n.º 33.177.411/3

1968

SEQUENCIA 5

CENA 7

EXTERIOR, DIA DE SOL. NARA E OS MUTANTES PASSEIAM DE MACOS DADAS E PÉS DESCALÇOS NA AREIA. TODOS OS CABELOS VOAM AO VENTO. PRAIA DE IPANEMA.

NARA — Pois é... e Ernesto Nazaré e Chiquinha Gonzaga... e Pixinguinha...

OS MUTANTES — Pois é... e os Jeffersons's Airplane e os MAMMA&Papas... e...

NARA — Pois é... e as pessoas se perdem nas ruas e não sabem ler e consultam consultórios sentimentais e querem ser milis brasil... e se perdem...

OS MUTANTES — E aquela distorção dá a idéia de que a guitarra tem um som contínuo... e até a boutique dos beatles se chama a maçã...

NARA — Pois é... falaram tanto...

CORTA.

SEQUENCIA 5

CENA 8

INTERIOR, NOITE. TOM ZÉ. SOZINHO NO QUARTO. LENDO A ANTOLOGIA NOIGANDRES. PAPEIS COM ANOTAÇÕES ESPALHADOS. ELE PARA DE LER. ANOTA ALGUMAS COISAS NUM PAPEL. PARA UM INSTANTE. VOLTA A LER. FECHA O LIVRO E PICA PENSANDO. CÂMERA CORRIGE E APROXIMA-SE DO SEU ROSTO. CLOSE DE TOM ZÉ.

CORTA.

SEQUENCIA 5

CENA 9

INTERIOR, NOITE. EXTERIOR, DIA. ESTÓDIO DE GRAVAÇÃO. NARA, GAL, GIL, CAETANO, TORQUATO, CAPINAM E OS MUTANTES. FREMTE AO MICROFONE, OBEDECEM AO MAESTRO ROGERIO DUPRAT. UNISSONO.

TODOS — As coisas estão no mundo, só que é preciso aprender.

CORTA.

SEQUENCIA 5

CENA 10

INTERIOR, DIA. SALA DE UMA CASA EM NEW JERSEY. PLANO AMERICANO. CÂMERA IMOVEL. JOÃO GILBERTO E AUGUSTO DE COMPOS SENTADOS.

AUGUSTO — E o que é que eu digo a eles?

JOAO — Diga que eu estou daqui olhando pra eles.

UNIVERSAL SOUND US LP58 2014

A DIVISION OF SOUL JAZZ RECORDS. WWW.SOUJAZZRECORDS.CO.UK

5 026328 205816

19 Ouça a canção, de Gilberto Gil e Torquato Neto, no CD de áudio que acompanha este livro, e leia a letra, transcrita a seguir.

Geleia geral

Um poeta desfolha a bandeira
E a manhã tropical se inicia
Resplendente, cadente, fagueira
Num calor girassol com alegria
Na geleia geral brasileira
Que o *Jornal do Brasil* anuncia

Ê, bumba-yê-yê-boi
Ano que vem, mês que foi
Ê, bumba-yê-yê-yê
É a mesma dança, meu boi

“A alegria é a prova dos nove”
E a tristeza é teu Porto Seguro
Minha terra é onde o Sol é mais limpo
Em Mangueira é onde o samba é mais puro
Tumbadora na selva-selvagem
Pindorama, país do futuro

É a mesma dança na sala
No Canecão, na TV
E quem não dança não fala
Assiste a tudo e se cala
Não vê no meio da sala
As relíquias do Brasil:
Doce mulata malvada
Um LP de Sinatra
Maracujá, mês de abril

Santo barroco baiano
Superpoder de paisano
Formiplac e céu de anil
Três destaques da Portela
Carne seca na janela
Alguém que chora por mim
Um carnaval de verdade
Hospitaleira amizade
Brutalidade jardim

Plurialva, contente e brejeira
Miss linda Brasil diz: “bom dia”
E outra moça também, Carolina
Da janela examina a folia
Salve o lindo pendão dos seus olhos
E a saúde que o olhar irradia

Um poeta desfolha a bandeira
E eu me sinto melhor colorido
Pego um jato, viajo, arrebento
Com o roteiro do sexto sentido
Voz do morro, pilão de concreto
Tropicália, bananas ao vento

ARAÚJO NETO, Torquato Pereira de;
MOREIRA, Gilberto Passos Gil. “Geleia geral”. Disponível em:
<http://gilbertogil.com.br/sec_musica_info.php?id=78&letra>.
Acesso em: 15 abr. 2016.

1. Comente que o naipe de sopros se associa às orquestrações de música clássica, mas também aos arranjos de composições jazzísticas nas formações das *big bands* americanas. O uso da bateria pode ser apontado como influência do *rock* internacional daquele período.

2. Os alunos poderão mencionar as frases de sopro, os efeitos do prato, a caixa na percussão e a fala declarativa do cantor como elementos que remetem a um ambiente circense.

Depois de ouvir a música e ler a letra da canção “Geleia geral”, responda:

1. Que instrumentos utilizados no arranjo da música podem ser também encontrados na formação tradicional das orquestras? Quais deles são representativos da influência do *rock* internacional?
2. Que elementos musicais do arranjo remetem a uma ambientação circense?
3. Em sua opinião, por que há essa alusão ao ambiente circense na música?
4. Qual é o significado do trocadilho “bumba-yê-yê-boi”, usado no refrão da canção?

O que ele expressa? O trocadilho mistura a manifestação popular do *bumba meu boi* e a expressão “iê-iê-iê”, que caracteriza o *rock* da época. Expressa, assim, a abertura a influências distintas que a busca estética do Tropicalismo promoveu.

5. Por que esse refrão poderia confundir os estudiosos da cultura popular, como mencionado no texto da contracapa do disco? Espera-se que os alunos observem que a cena cultural da época era dominada por dicotomias, como alienado/engajado, nacional/estrangeiro, e que não se valorizava a junção de influências e estilos. Nesse momento de polarização e posições extremadas, a aproximação com a cultura estrangeira podia provocar reações negativas do público e de estudiosos mais radicais.

3. Resposta pessoal. Oriente os alunos a considerar o título do disco-manifesto e as informações de que já dispõem sobre o Tropicalismo. A referência à política romana do pão e circo pode ser considerada um incentivo ao questionamento da função da arte (tema pertinente à cultura *pop* internacional) e uma afirmação do caráter de espetáculo, característico das produções tropicalistas.

Pesquisa *outras bossas*

O diálogo da música popular brasileira com criações musicais estrangeiras expressou-se em estilos e movimentos de diferentes épocas, da bossa nova ao *rock* produzido na atualidade. Faça um levantamento de algumas das trocas e influências que marcaram nossa história musical.

1. Quais são as relações entre o *jazz* e a bossa nova?

- Para examinar as relações entre esses estilos, amplie seus conhecimentos acerca da música e da história dos ícones do *jazz*. No *site* do programa *Momento de jazz* você pode ouvir as principais produções musicais desse estilo, das *big bands* às criações atuais. Disponível em: <<http://radios.ebc.com.br/momento-de-jazz-0>>. Acesso em: 14 mar. 2016.
- A bossa nova tomou tal dimensão internacional que muitos jazzistas americanos se aproximaram do estilo e passaram a interpretá-lo. O saxofonista Stan Getz (1927-1991), por exemplo, fez a produção e participou do álbum *Getz/Gilberto*, com Tom Jobim, João Gilberto e Astrud Gilberto (1964), lançado em 1964. Ouça trechos de algumas músicas desse disco. Disponível em: <www.allmusic.com/album/getz-gilberto-mw0000649528>. Acesso em: 21 maio 2016.
- No movimento da bossa nova, nem todos os compositores se viam à vontade com o excesso de informação americana nas músicas. O compositor Carlos Lyra (1939) foi o primeiro a questionar esse ponto com a canção “Influência do *jazz*”, de 1961. Essa canção refletia as mudanças estéticas que começavam a afetar a bossa nova no início da década de 1960 e apresentava, por meio da ironia, algumas bases para o tipo de música que viria a se desenvolver, mais politizado ou engajado. Busque a letra da canção na internet e identifique esses elementos irônicos. Disponível em: <www.carloslyra.com/portugues/ver_letra.asp?id=60>. Acesso em: 9 abr. 2016.
- Bem antes da existência da bossa nova, em 1940, a cantora Carmen Miranda protagonizou um episódio expressivo das críticas que se faziam no Brasil à influência cultural estadunidense. De passagem pelo Rio de Janeiro após turnê pelos Estados Unidos, a cantora foi recebida com frieza no Cassino da Urca, acusada de ter se afastado de suas origens. Em resposta a essa atitude do público, Carmen gravou o samba “Disseram que eu voltei americanizada”, composto especialmente para ela por Luiz Peixoto e Vicente Paiva. O grupo vocal carioca Ordinarius, formado em 2010, gravou um videoclipe com uma versão da canção, valendo-se de recursos irônicos semelhantes aos usados por Carlos Lyra em sua crítica à influência do *jazz*. Disponível em: <www.ordinarius.com.br/#/!videos/c20wj>. Acesso em: 14 mar. 2016.

2. Como o Tropicalismo absorveu e expressou elementos culturais e políticos do contexto internacional? Por que a postura tropicalista despertou reações negativas no ambiente cultural do fim da década de 1960 no Brasil?

- Faça uma busca na internet e ouça a música “Within You Without You”, do disco *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*, dos Beatles. Esse disco influen-

Reprodução/Verve Records



Capa do LP *Getz/Gilberto*, de Stan Getz e João Gilberto, com participação de Tom Jobim (Verve Records, 1964).

Se possível, ouça a canção “Influência do *jazz*” com os alunos. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=-f96W5ta2r0>. Acesso em: 8 abr. 2016. Destaque que, musicalmente, o uso de elementos jazzísticos na postura vocal, nas convenções dos instrumentos e na harmonia mostra o quanto o samba estava, na opinião do compositor, influenciado pelo *jazz*.

ciou a estética musical do movimento tropicalista com seus arranjos ousados, que incluem, por exemplo, cítaras sobrepostas a violinos. Explore o *site* da banda mais escutada de todos os tempos. Disponível em: <www.thebeatles.com>. Acesso em: 21 maio 2016.

- Em tempos de extremismos, o movimento tropicalista não foi bem-aceito pela juventude universitária e politicamente engajada. No festival de música de 1968, Caetano Veloso apresentou com Os Mutantes a canção “É proibido proibir”, inspirada no *slogan* da revolta estudantil de maio daquele ano. Saiba como foi a recepção dessa canção pelo público e conheça o inflamado discurso feito por Caetano Veloso na ocasião. Disponível em: <<http://tropicalia.com.br/identifisignificados/e-proibido-proibir>>. Acesso em: 21 maio 2016. Aproveite para ouvir e conhecer um pouco mais do repertório da Tropicália. Disponível em: <<http://tropicalia.com.br/>>. Acesso em: 21 maio 2016. Por último, levando em conta as informações de que dispõe sobre o ambiente político e cultural da época, discuta com os colegas e o professor o que Caetano Veloso, em seu discurso no festival da canção de 1968, quis dizer com a frase: “Se vocês em política forem como são em estética, estamos feitos!”.
- Para conhecer um pouco mais do clima cultural dominante nos últimos anos da década de 1960, faça uma busca na internet e assista com seus colegas ao documentário *Uma noite em 67*, dirigido por Renato Terra e Ricardo Calil (Brasil, 2010. 93 min). Nesse documentário, imagens de arquivo e entrevistas recriam o ambiente do III Festival de Música Popular Brasileira da TV Record, de que participaram artistas como Chico Buarque, Edu Lobo, Gilberto Gil e Roberto Carlos.

3. Em sua opinião, a música brasileira de hoje sofre influência dos tropicalistas e de estilos estrangeiros?

- Embora tenha se desarticulado em consequência do recrudescimento do regime militar e do exílio de Caetano e Gil, o movimento tropicalista deixou uma herança duradoura: um rico repertório e um novo caminho para o diálogo da música popular com a formação internacional. A música resultante desse diálogo atravessou os anos 1970 com Os Mutantes e os Secos & Molhados e conquistou mercado e legitimidade no início dos anos 1980 com grupos de *rock* brasileiro como Titãs, Paralamas do Sucesso, Barão Vermelho e Legião Urbana. Você consegue identificar influências do Tropicalismo nessas bandas e em outros grupos de *rock* atuais? Explique por que e em que aspectos foi possível ou não identificar essas influências. Pesquise no *site* 100 Anos de Música a história e as influências nacionais e estrangeiras do *rock* brasileiro. Disponível em: <www.100anosdemusica.com.br/rockbrasil.htm>. Acesso em: 14 mar. 2016.

4. Nesta seção foram sugeridos vários temas para ampliar o conhecimento sobre o diálogo entre as produções estrangeiras e a música popular brasileira. Escolha um deles para se aprofundar.

- Em casa, em um dos *sites* indicados, ou em discos e CD, procure canções relativas ao tema que você se aprofundou. Escolha uma delas para trazer para a escola. Ouça mais de uma vez a música escolhida e reflita sobre por que essa música despertou seu interesse e em quais aspectos ela expressa o diálogo entre influências distintas.



Reprodução/Capitol Records

Capa do LP *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*, dos Beatles (Capitol Records, 1967).

Destaque que o pioneirismo dos tropicalistas estava na tentativa de romper com os extremismos e mostrar novas alternativas de postura cultural e política. Se julgar conveniente, proponha aos alunos uma pesquisa sobre o movimento de maio de 1968 na França.

Promova um debate sobre o papel da internet na ampliação do intercâmbio cultural no âmbito mundial. Incentive uma reflexão sobre os benefícios e malefícios desse processo tendo por parâmetro o aspecto cultural.



Reprodução/Warner Music Brasil

Capa do LP de estreia *Secos & Molhados*, do grupo homônimo (Continental, 1973).

Verifique com os alunos os temas e músicas que selecionaram. Escolha com eles algumas canções para ouvir na classe. Caso haja escolhas repetidas, dê preferência a elas. Incentive a troca de ideias sobre o tema escolhido e oriente a apreciação da canção em seus vários aspectos: forma como foi composta, letra, ritmo, melodia e contexto em que foi escrita.

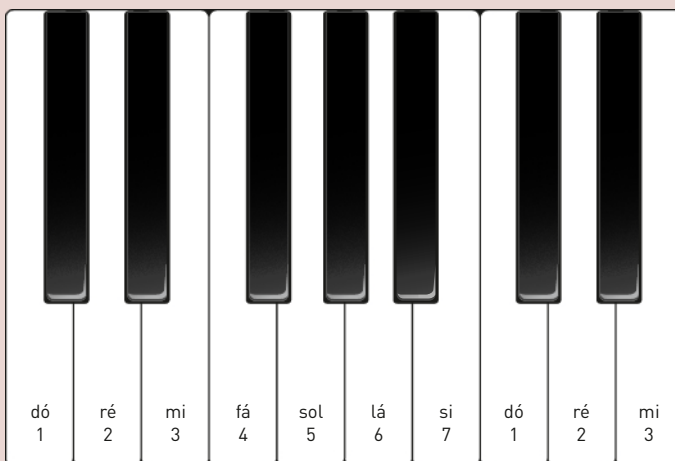
Abordagem *harmonia e contraponto*

Em nosso cotidiano ouvimos com frequência que é importante viver em harmonia com os familiares, os colegas de escola, os vizinhos e outros grupos de convívio. Usada nesse contexto, a palavra “harmonia” geralmente remete a uma situação de concordância e equilíbrio que nos proporciona prazer e conforto. Sabemos, porém, que, para alcançá-la, os integrantes do grupo precisam seguir regras e combinados. Em música, o significado de harmonia não está muito distante desse que usamos no dia a dia.

Imagine um coral com três grupos de cantores e que cada um deles deverá emitir, ao mesmo tempo, uma nota distinta. Teremos assim um acorde, isto é, um conjunto de notas que são ouvidas simultaneamente. Porém, para que essas notas formem um conjunto equilibrado, algumas regras precisam ser observadas. Em música, o estudo da combinação das notas em um acorde seguindo determinadas regras é chamado de **harmonia**. A mesma palavra se aplica também ao desenrolar ou à progressão dos acordes durante a execução de uma música. Quando uma pessoa canta e se acompanha ao violão, por exemplo, podemos dizer que ela está entoando a melodia e tocando ao violão a harmonia da música, ou seja, a sequência de acordes que acompanha o canto.

Agora vamos conhecer algumas regras estabelecidas pelo estudo da harmonia. Voltando ao exemplo do coral, imagine que o primeiro grupo cante uma nota que chamaremos de 1; o segundo grupo cante a nota 3; e o terceiro, a nota 5. Isso porque os acordes, na sua concepção clássica, são formados por intervalos de terça. Sabendo que **intervalo** é a distância entre notas, podemos entender que um acorde de terça é aquele constituído pela sobreposição de notas que formam intervalos de terça. Assim, da nota 1 à nota 3 temos as notas 1, 2 e 3 – sendo do 1 ao 3 uma terça; da nota 3 à nota 5 temos as notas 3, 4 e 5 – sendo do 3 ao 5 outra terça. Esse acorde é chamado de **tríade**, porque contém três notas e, portanto, duas terças em sua constituição.

Por meio do teclado, observe que entre as notas mi e fá e si e dó – o que equivale aos graus 3 e 4 e 7 e 1 – não há uma nota preta, como ocorre entre as demais. Isso significa que aí há uma distância menor do que aquela que existe entre as notas que contam com uma nota preta – essa distância é de um semitom. Entre as demais notas, temos uma distância que chamamos de tom.

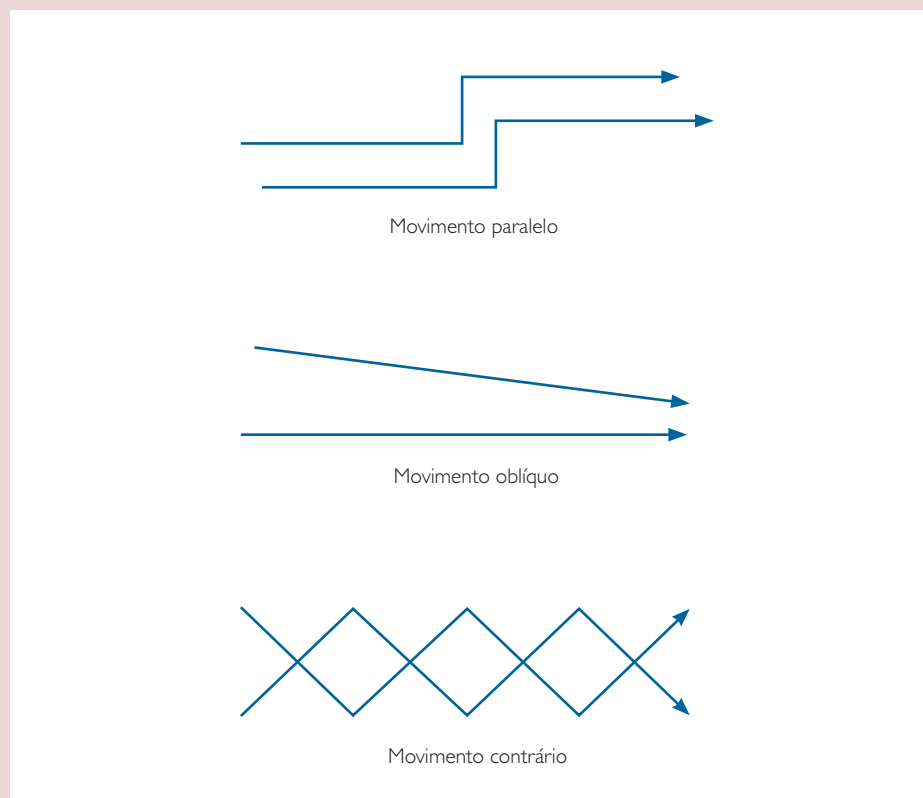


Os intervalos são classificados em maiores ou menores segundo o número de tons e semitons contidos neles. Um semitom – ou ainda meio tom – é o menor intervalo adotado entre duas notas na música ocidental. O tom, por sua vez, equivale a dois semitons. Para entender melhor, podemos recorrer a um teclado virtual e perceber as distâncias entre as teclas. Disponível em: <<http://virtualpiano.net/>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

As tríades podem ser classificadas em maiores ou menores, de acordo com a qualidade de seu primeiro intervalo. As tríades maiores conservam um intervalo de terça maior entre 1 e 3, enquanto as tríades menores conservam uma distância de terça menor entre esses graus.

Outro caminho para obter mais de duas notas soando ao mesmo tempo é o **contraponto**, o diálogo entre melodias diferentes. Como a harmonia, o contraponto também se fundamenta no estudo da simultaneidade dos sons, seu foco, porém, é a combinação de linhas melódicas independentes que permitam ao compositor alcançar a sonoridade pretendida.

As melodias de um contraponto podem se desenrolar em movimento paralelo, oblíquo ou contrário, como mostram as representações a seguir:



Essas combinações vão resultar em diferentes harmonias, ou seja, diferentes formas de combinar os sons em movimentos simultâneos.

Na ação proposta adiante, você terá a oportunidade de experimentar a execução de acordes e contrapontos.

No **Manual do Professor** há informações sobre o método de notação das alturas por meio do sistema de graus, aqui utilizado.

20 Ouça, no CD de áudio que acompanha este livro, alguns exemplos de tríades maiores e menores.

21 Ouça os diferentes tipos de movimento contrapontístico no CD de áudio que acompanha este livro.

Ação *acordes e contrapontos*

1. Proposição

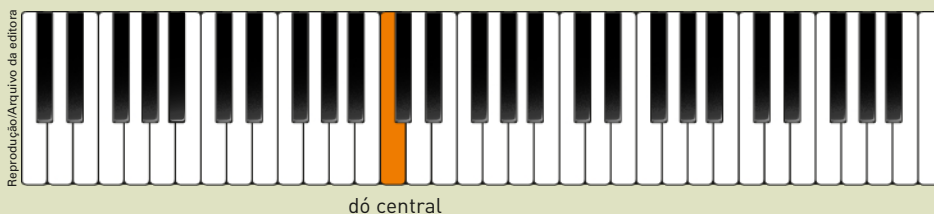
- Por meio das atividades propostas a seguir, você poderá experimentar, na prática, o que já aprendeu em teoria. Sob a orientação do professor, siga o passo a passo sugerido.

2. Tríades maiores e menores

- Ouça novamente, no CD de áudio que acompanha este livro, os exemplos de tríades maiores e menores.
- Em seguida, experimente algumas combinações de tríades com a ajuda de um piano, um teclado ou até mesmo um piano virtual (disponível em: <<http://virtualpiano.net/>>; acesso em: 29 mar. 2016).
- Para perceber os sons de maneira mais clara, você vai arpejar os acordes, ou seja, tocar as notas uma a uma, e não de maneira simultânea. Enquanto toca, tente cantar a nota que você ouve. Para começar, localize o dó central com base na referência a seguir, que representa a combinação das teclas pretas e brancas do piano.

Auxilie o aluno a localizar a nota com base na referência a seguir. Verifique se todos estão conseguindo imitar a sonoridade correta da nota que ouvem ao tocar o teclado; para isso, ouça aluno por aluno. Se algum deles tiver problema com a extensão, o que ocorre principalmente entre os meninos, permita que faça uma oitava abaixo. Quanto à solmização, use inicialmente a referência dos graus, designando as notas pelos números a elas atribuídos. Isso auxiliará os alunos a compreender, posteriormente, as funções harmônicas atribuídas a cada nota. Em seguida, peça-lhes que cantem entoando o nome das notas e também "lá-lá-lá".

Optamos por usar o dó central e a escala 3 como referência, pois essa escala é a mais apropriada para que os alunos cantem na mesma altura do piano.



Para achar a nota dó, basta localizar o grupamento que inclui duas teclas pretas. A nota branca que inicia esse grupamento sempre será o dó. Na ilustração, localizamos o dó mais adequado para essa atividade com base no piano virtual (disponível em: <<http://virtualpiano.net/>>; acesso em: 29 mar. 2016).

- Vamos chamar a nota dó de 1. Assim, experimente as seguintes combinações:

Acorde A: dó – 1 / mi – 3 / sol – 5

Acorde B: ré – 2 / fá – 4 / lá – 6



- Agora, reflita sobre sua experimentação:
 - Compare a sonoridade dos acordes. Qual é a diferença entre eles?
O acorde A é maior e o acorde B é menor.
 - Observe a distância entre 1 e 3 e a distância entre 2 e 4 no teclado. Qual é a diferença entre elas?
 - Que outras combinações, usando apenas as notas brancas, você pode fazer para criar acordes maiores e menores? *Acordes maiores além de dó-mi-sol: fá-lá-dó sol-si-ré. Acordes menores além de ré-fá-lá: mi-sol-si e lá-dó-mi.*

3. Contrapontos

- Ouça novamente, no CD de áudio que acompanha este livro, os exemplos dos diferentes movimentos contrapontísticos.

→ Se julgar necessário, use a ilustração do teclado para mostrar que entre o dó e o mi há duas notas pretas e entre o ré e o fá há apenas uma nota preta. Assim, o primeiro intervalo, entre o 1 e o 3, é de terça maior; enquanto o segundo intervalo, entre o 2 e o 4, é de terça menor.

- E, outra vez com a ajuda de um piano, teclado ou teclado virtual, experimente os seguintes movimentos:



- Movimento paralelo: escolha uma nota no teclado e localize a terça acima dela. Crie e toque uma melodia a partir da nota inicial escolhida e, simultaneamente, faça outra melodia paralela a ela na terça.
- Movimento oblíquo: escolha uma nota qualquer no teclado e, enquanto a toca repetidas vezes, execute uma melodia que vá para o agudo ou para o grave do teclado.
- Movimento contrário: escolha uma nota qualquer no teclado. As duas melodias vão começar nela, mas, enquanto uma melodia vai para o agudo, a outra deve ir para o grave. Essa atividade poderá ser desenvolvida em grupos ou individualmente. Ouça os exemplos executados pelos alunos e verifique se descrevem o movimento correspondente. Se julgar necessário, retome os exemplos do CD de áudio.

4. Cantando em contraponto

- “Samba em prelúdio” é uma canção composta por Vinicius de Moraes e pelo violonista Baden Powell (1937-2000), em 1962, no período da bossa nova. Procure ouvi-la na internet, especialmente a interpretação de Baden Powell e Miúcha (1937), do álbum *Vivendo Vinicius (ao vivo)*, BMG Brasil, 1999.
- Para conceber “Samba em prelúdio”, seus compositores utilizaram o recurso do contraponto para combinar duas melodias diferentes. Ouça o áudio que acompanha este livro para aprender essa canção. Repita a audição até aprender a música toda. Se houver algum aluno que saiba tocar violão, proponha que consulte um site de cifras e aprenda a tocar “Samba em prelúdio”. Para que os alunos tenham acesso também à letra escrita da canção, consulte o site de Vinicius de Moraes. Disponível em: <www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/samba-em-preludio>. Acesso em: 23 maio 2016.
- Observe que a canção pode ser dividida em duas partes: a primeira vai do início até o verso “Sem você, meu amor, eu não sou ninguém”; a segunda começa em “Ah, que saudade...” e vai até “Sem você, meu amor, eu não sou ninguém”.
- Junte-se a um dos dois grupos em que a turma vai se dividir – grupo A ou grupo B. Cada parte da canção será cantada por um grupo.
- O grupo A vai cantar a primeira parte e o grupo B, a segunda. Depois, os dois grupos deverão cantar a melodia de sua respectiva parte simultaneamente e terminar juntos.
- Para não se perder no tempo e manter a simultaneidade das melodias, será útil retomar a marcação com passos que aprendeu no **Capítulo 4**. Com todos andando juntos, vai ficar bem mais simples! Sinalize aos alunos que o grupo A, responsável pela primeira parte da canção, começará sua melodia após o tempo 1, e a sílaba tônica de sua frase cairá no tempo 3 [o que corresponde ao “cê” de “você”]; e que o grupo B, responsável pela segunda parte, começará a cantar no tempo 1 mesmo. Assim, ao cantar simultaneamente, o grupo B começa antes do grupo A.

5. Avaliação coletiva

- Troque ideias com o professor e os colegas acerca da execução das ações propostas: Como foi a experiência de cantar de forma polifônica, ou seja, com duas melodias simultâneas? Você esperava que as melodias se encontrassem novamente? Você acha que é possível sobrepor quaisquer músicas, ou seja, cantar duas melodias diferentes simultaneamente? As atividades desta seção contribuíram para o entendimento dos conceitos musicais apresentados? Destaque que a polifonia é o que torna interessante a música executada em grupo. Se pensarmos em uma banda, por exemplo, a polifonia acontece todo o tempo: o baixo toca uma frase diferente da guitarra, que toca uma frase distinta da melodia cantada, e assim sucessivamente. Fazer música em grupo implica, portanto, relacionar-se com frases distintas: é preciso que cada músico consiga ouvir o outro e se relacionar com a frase dele sem se desconectar da própria frase.

Contexto e criação

Renovação estética e profissionalização

Durante os anos 1940 e 1950, a indústria paulista ganhava força e, com ela, emergia uma burguesia urbana disposta a investir na criação de espaços de cultivo da arte e do saber. No meio desse movimento, encontrava-se o empresário Franco Zampari, que, atribuindo ao teatro um papel importante na cena cultural, projetou a construção de uma casa de espetáculos na cidade de São Paulo, o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC).

Os amadores já tinham demonstrado a possibilidade de modernização do teatro brasileiro, conferindo às produções nacionais padrões de excelência estética semelhantes aos daquelas realizadas nos palcos estrangeiros. Restava agora manter em caráter de permanência essas produções e profissionalizar os grupos de teatro amador, garantindo uma regularidade de peças teatrais de alta qualidade artística, o que permitiria transformar o teatro em uma mercadoria cultural rentável.

Para a realização de seu projeto, Franco Zampari transformou um galpão, em São Paulo, em um teatro para 365 espectadores, com palco italiano aparelhado com luz e som, duas salas de ensaio, ateliê de costura, marcenaria e camarins. O teatro foi inaugurado em 1948 e, para a primeira temporada, o empresário convidou quatro companhias amadoras. Revezando-as, conseguiu um dinamismo surpreendente. O público garantiu o sucesso da primeira investida.

Os atores e atrizes foram então contratados como elenco fixo da casa, com um encenador estrangeiro, o italiano Adolfo Celi (1922-1986), que assumiu a direção artística. Montando grandes textos da dramaturgia mundial, como fizeram os amadores anteriormente, o TBC produzia espetáculos em ritmo industrial. Em pouco tempo o empreendimento alcançou grande sucesso.

A partir de 1956, porém, seguiu-se uma crise: a falência da Companhia Cinematográfica Vera Cruz, outro empreendimento de Zampari que deixara uma grande dívida. Os atores e atrizes do TBC, que haviam ganhado o *status* de astros e estrelas, começaram a montar companhias concorrentes. O mercado teatral estava mais disputado.

No entanto, talvez a mudança mais significativa tenha acontecido com o público. No conturbado período que antecedeu o golpe militar, as iniciativas populares de esquerda se intensificaram e agitaram o país, e boa parte do público esperava ver no palco um teatro nacional de caráter crítico e que debatesse a situação do Brasil. O TBC tentou adaptar sua produção a essa demanda, no início da década de 1960, experimentando uma fase nacionalista. Mas já era tarde. O acúmulo de dívidas condenou a heroica empreitada. Em 1964, o TBC fechou suas portas.



Cedoc/Funarte

A casa de chá do luar de agosto, de John Patrick, encenada pelo belga Maurice Vaneau, em montagem do TBC, São Paulo, 1956.

Os textos encenados pelo TBC eram escolhidos por seu valor literário e artístico, mas também precisavam responder ao gosto do público, garantindo a bilheteria. Como a companhia dependia do dinheiro dos ingressos, estreava uma peça atrás da outra. O TBC encenou mais de 140 espetáculos no decorrer de seus dezesseis anos de existência, consolidando o teatro como empreendimento artístico e profissional.

Representação

O TBC formou diversos artistas que fizeram história; entre eles, destacaram-se as atrizes Cacilda Becker (1921-1969), Maria della Costa (1926-2015), Tônia Carrero (1922) e Fernanda Montenegro (1929), e os atores Paulo Autran (1922-2007), Sérgio Cardoso, Sérgio Britto (1923-2011) e Raul Cortez (1932-2006).

Diversos encenadores, estrangeiros e brasileiros, passaram pela companhia. Nomes como Adolfo Celi, Gianni Ratto (1916-2005), Ruggero Jacobbi (1920-1981), Antunes Filho (1929) e Flávio Rangel (1934-1988) imprimiram sua marca na cena teatral de nosso país. Esses encenadores atuaram também como professores, introduzindo conhecimentos acerca dos muitos aspectos técnicos da linguagem teatral que modernizaram nossa cena, como o aprimoramento da projeção de voz, as técnicas de construção de personagens e a presença em cena.

A seguir, cenas de *Assim é... (se lhe parece)*, peça escrita em 1917 pelo italiano Luigi Pirandello (1867-1936), em montagem de Adolfo Celi pelo TBC, com a atriz Cleyde Yáconis (1923-2013).

2. O aluno poderá apontar a elegância que marca a disposição das cenas, destacando a postura e os gestos claros dos atores, o equilíbrio na distribuição do elenco e dos objetos de cena. A cenografia é bem acabada, com um toque de estranhamento, seja pelo espelho na coluna que reflete o próprio cenário, em *Assim é... (se lhe parece)*, seja pela ambientação oriental com um aspecto moderno, em *A casa de chá do luar de agosto*. As imagens aqui apresentadas lembram as fotos das encenações do teatro amador que vimos anteriormente, o que era de se esperar, já que o TBC é um desdobramento desse processo.



Fotos: Ceboc/Funarte

Cleyde Yáconis (de preto, ao centro) e atores do TBC na peça *Assim é... (se lhe parece)*, de Luigi Pirandello, encenada por Adolfo Celi, São Paulo, 1953.

Observe nas imagens a postura refinada do elenco em cena, a composição dos corpos e gestos dos atores e atrizes, o efeito cenográfico causado por um espelho colocado em uma coluna (na fotografia da esquerda), os figurinos sem exageros. Todos esses aspectos são expressivos do projeto de modernização e profissionalização do teatro promovido pelo TBC.

Considere as imagens e as informações apresentadas nesta seção e responda:

1. Que elementos você destacaria como representativos da modernização do teatro brasileiro empreendida pelo TBC?
2. Que aspectos da linguagem teatral, visíveis nas imagens, são representativos do apuro técnico buscado pelo TBC?

1. Espera-se que tenha ficado claro para o aluno que o TBC buscou modernizar a cena brasileira por meio da ampliação de nosso repertório dramaturgico e da criação de um repertório de caráter mais técnico, voltado para o trabalho de atores, atrizes e demais elementos que compõem o todo da linguagem teatral – iluminação, cenografia, figurino, etc.

❖ A realidade em cena

Por iniciativa de jovens recém-formados na Escola de Artes Dramáticas (EAD), foi fundado em São Paulo, em 1953, o Teatro de Arena. O grupo encontrou uma maneira econômica e artisticamente ousada de fazer teatro, utilizando o espaço cênico da arena, onde o público senta-se ao redor do palco e os atores precisam representar para todas as direções. Isso permitia aos espectadores acompanhar o fenômeno teatral com maior proximidade e tornava os cenários mais enxutos, barateando a produção. O repertório inicial trazia montagem de grandes dramaturgias mundiais. Apesar da boa acolhida de parte da crítica, a iniciativa não trazia novidades estéticas, e o público não foi suficiente para bancar as despesas.

Com a entrada de amadores ligados ao Teatro Paulista do Estudante (TPE), em 1955, o Teatro de Arena consolidava o caráter político que caracterizaria sua trajetória. Entre seus novos integrantes estavam Oduvaldo Vianna Filho, o Vianninha, Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006) e Augusto Boal, que passou a fazer parte do grupo em 1956.

Em meio à turbulência política e às tensões sociais que o país atravessava, o Teatro de Arena buscava, por meio da linguagem teatral, participar da transformação da sociedade. Em torno desse projeto o grupo criou os Seminários de Dramaturgia e o Laboratório de Interpretação, espaços de investigação e experimentação da linguagem teatral. Com uma produção politizada, o Teatro de Arena entrou em sua segunda fase, a do realismo nacional, que tem como marco a montagem, em 1958, da dramaturgia *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri.

As limitações da representação realista levaram o grupo a prosseguir em suas pesquisas a fim de expressar conteúdos políticos transformadores. Assim chegou, nos primeiros anos da década de 1960, a sua terceira fase, que ficou conhecida como a nacionalização dos clássicos. Partindo de textos consagrados, praticava uma encenação que buscava responder às exigências culturais e sociais do Brasil, desconsiderando o estilo proposto pela dramaturgia. Tudo era passível de mudança, incluindo a dramaturgia, que era reescrita se necessário.

A partir do golpe civil-militar de 1964, o Teatro de Arena iniciou sua quarta e última fase de produção, a dos musicais. Nas encenações que caracterizam essa fase, o grupo resgatava a resistência popular do passado, recontando a história do ponto de vista do povo. As figuras e os temas históricos colocados em cena permitiam discutir, por meio da analogia e da metáfora, questões que eram alvo da censura no período, como a opressão imposta pela ditadura militar e a atuação do imperialismo estadunidense. A peça que inaugurou essa fase foi *Arena conta Zumbi*, que estreou em 1965. Um importante ingrediente para o êxito da montagem foi a música, que exerceu forte apelo sobre o público brasileiro.

Acervo Iconographia/Reminiscências



Oduvaldo Vianna Filho (sentado) em cena de *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, com direção de José Renato, em montagem do Teatro de Arena, São Paulo, 1959.

A peça apresentava um tema nacional – uma greve de operários em uma favela carioca –, embalada por um ritmo brasileiro, o samba. A montagem foi concebida com base em uma representação realista, ou seja, que tentava simular a vida cotidiana do ponto de vista do indivíduo. Era como uma crônica que revelava o sofrimento do povo e as dificuldades dos operários para organizar uma greve.

1. Na imagem da peça *Arena conta Zumbi*, espera-se que os alunos identifiquem que os figurinos não são de época, evocam uma composição atemporal, e que os integrantes do elenco compõem a cenografia com o próprio corpo, representando um barco. Já na imagem do *Arena conta Tiradentes*, espera-se que notem que a cenografia é funcional e sintética, feita de elementos de madeira, e que o figurino tem um caráter de época, evocada levemente. Em ambas, é possível notar a presença do público, seja ao fundo, seja ao lado, bem próximo à cena – uma característica do espaço de arena, que diminui a distância entre espectador e elenco.

Representação

Na peça *Arena conta Zumbi*, os atores eram desvinculados dos personagens e se revezavam em cada cena, podendo representar todos os personagens no decorrer do espetáculo. Com isso, evitava-se a identificação dramática de um ator com determinado personagem. Iniciou-se assim a experimentação de um sistema cênico que seria estruturado no musical *Arena conta Tiradentes*, que estreou em 1967.

Esse sistema, chamado “coringa”, foi proposto por Augusto Boal e podia ser aplicado a qualquer montagem. Entre as inovações que trazia estava o personagem Coringa, que cumpria uma função narrativa e acompanhava a peça ao lado do público. Ele tinha total liberdade de atuação: podia comentar a peça, explicar um acontecimento, fazer perguntas aos personagens e até assumir um papel na peça. O Coringa representava a própria autoria da encenação, conhecia o desenvolvimento da trama e expunha a finalidade da obra. Com sua ajuda, a encenação podia transitar entre os mais diversos estilos – melodrama, sátira, farsa, comédia.

O protagonista era interpretado de maneira realista, sempre pelo mesmo ator, e seu figurino deveria ser o mais próximo possível da realidade retratada. Os outros personagens eram divididos em dois coros, o que apoiava o protagonista e o que se opunha a ele.

No *Manual do Professor* há uma explicação detalhada dos diferentes tipos de espaços cênicos: palco italiano, palco elisabetano e palco de arena, que pode ser compartilhada com os alunos neste momento.

2. A fim de discutir e atuar diretamente na realidade, tendo como perspectiva alcançar os trabalhadores, o Teatro de Arena distanciou-se das temáticas e do público burguês do TBC. O objetivo era inventar uma forma de teatralidade que participasse da construção do projeto nacional popular.



Reprodução/Arquivo Flávio Império

Arena conta Zumbi, de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal, com músicas de Edu Lobo e direção de Augusto Boal, em montagem do Teatro de Arena, São Paulo, 1965.

Observe a proximidade entre o público, ao fundo, e a cena, em que os atores compõem um barco com o próprio corpo.



Derly Marques/Arquivo Teatro de Arena

Cena de *Arena conta Tiradentes*, de Gianfrancesco Guarnieri (representando o Coringa) e Augusto Boal, com músicas de Théo de Barros (1943), Caetano Veloso, Gilberto Gil e Sidney Miller (1945-1980) e direção de Augusto Boal, em montagem do Teatro de Arena, São Paulo, 1967.

Nessa cena, repare na interação do Coringa, em primeiro plano, com o protagonista, de pé, e no coro, ao fundo.

3. Na primeira fase de sua trajetória, o projeto teatral do grupo não era muito distante do projeto do TBC e, como essa companhia, montava dramaturgias do repertório internacional; na segunda fase, conhecida como a do realismo nacional, o grupo traz como novidade a montagem de dramaturgias nacionais

Considerando as imagens e as informações sobre o Teatro de Arena apresentadas, responda:

1. Que elementos do trabalho cênico desse grupo você consegue identificar nas fotos?
2. A que objetivos visava o Teatro de Arena com suas pesquisas de linguagem teatral?
3. Como a relação dos objetivos do Teatro de Arena com a linguagem teatral se expressa nas diferentes fases da trajetória do grupo?

dramaturgias consagradas, buscava uma linguagem teatral autenticamente brasileira e popular, alterando quanto fosse necessário o texto original; por fim, o grupo montou musicais com temática histórica e rompeu com todos os cânones dramáticos estabelecidos – suas encenações, nessa fase, comportavam numerosas narrativas, troca de personagens entre os atores, figurinos esquemáticos e alegorias; esse modo de produzir teatro consolidou-se com a criação do sistema “coringa”.

Abordagem *teatro dramático e teatro épico*

A forma dramática, ou simplesmente o drama, surgiu na França, na metade do século XVIII, e se tornou hegemônica, isto é, fixou-se como padrão no mundo ocidental, ditando as regras do fazer e da recepção teatral. Até os dias de hoje, a maioria das peças de teatro, filmes e telenovelas se apoia nessa forma de conceber e produzir a linguagem teatral.

O drama é uma forma artística que se fundamenta no pressuposto da liberdade individual. A construção de uma peça dramática tem como base as relações intersubjetivas, ou seja, dá-se entre consciências individuais. Na concepção do teatro dramático, as pessoas são livres, donas de seu destino e capazes de forjá-lo, individualmente. Assim, para manter-se no âmbito das relações intersubjetivas, os temas que interessam ao drama se associam à vida privada.

O veículo principal do drama é o diálogo, que demonstra os vínculos, as disputas entre vontades e a capacidade de decisão de cada indivíduo. Para ser dramático, o diálogo deve conduzir a tomadas de decisão. É por meio dele que as relações vão se criando e entrelaçando de modo a produzir uma espécie de tecido, chamado também de **trama** ou **enredo**.

Sendo uma forma artística presa ao indivíduo, o teatro dramático não comporta a representação de dinâmicas e processos coletivos. Ao tentar representar a desigualdade social, por exemplo, o drama não é capaz de mostrar a estrutura que a produz sistematicamente, mas apenas os efeitos da miséria sobre os indivíduos, o sofrimento pessoal dos personagens. Além disso, o drama pressupõe indivíduos livres para agir, mas, uma vez que a estrutura social determina muito de suas escolhas, como realizar um teatro que exponha justamente a estrutura social que condiciona as escolhas desses indivíduos?

Para extrapolar essas limitações do drama, criou-se a forma teatral conhecida como épica ou épica-dialética, uma tentativa de desenvolver uma linguagem cênica e uma forma dramatúrgica capazes de representar os mecanismos da sociedade capitalista e as determinações que essa sociedade impõe ao sujeito.

A forma épica tem esse nome por seu caráter narrativo. Nas montagens desse tipo, os atores e as atrizes não “desaparecem” atrás do personagem – ao contrário, lembram ao público o tempo todo que estão interpretando e fazendo escolhas em cena, debatendo temas e situações. No teatro épico, a cena revela intencionalmente os elementos de sua teatralidade. Na imagem que aparece nesta seção, pode-se observar que toda a estrutura do cenário está exposta na encenação. Esses recursos teatrais narrativos são utilizados para romper com a imersão emotiva dos espectadores, que o teatro dramático busca propiciar, e instigar o público a ter uma recepção crítica e racional da cena. O resultado não é um espetáculo frio, pois o

→ O drama foi abordado diversas vezes no decorrer dos capítulos deste livro. Um bom exemplo é a dramaturgia *Vestido de noiva*. Embora apoiada em expedientes modernizantes, diálogos entrecortados e planos narrativos, a peça é essencialmente um drama: seu motor principal é o diálogo intersubjetivo, seu tema central é a vida de Alaíde, uma mulher rica, com suas perversões e traições familiares. Também são bons exemplos as imagens das encenações das companhias amadoras e do TBC. A semelhança estética entre elas não é coincidência. O acabamento impecável e refinado das composições é essencialmente dramático, absoluto, fechado em si mesmo. Os alunos também já tiveram contato com elementos épicos no teatro em capítulos anteriores. Na tragédia grega, por exemplo, o Coro cumpre uma função narrativa. A estrutura do teatro de revista é basicamente épica, o que se observa em seu desenrolar episódico, nas alegorias e no diálogo direto com o público. As peças de Oswald de Andrade eram recheadas de recursos épicos, da forma aos assuntos tratados. Essas formas estão presentes também no trabalho de artistas de rua e artistas circenses.

A primeira expressão consistente desse tipo de encenação no Brasil foi a peça *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, escrita por Oduvaldo Vianna Filho e encenada por Chico de Assis (1933-2015), em 1960. A excelente acolhida dessa peça impulsionou diversos artistas e intelectuais a investir esforços na produção sistemática de um teatro engajado de caráter épico.

Assim é criado, no Rio de Janeiro, em 1961, o Centro Popular de Cultura (CPC), uma das mais importantes iniciativas de politização da cultura do país. Além de introduzir diversas inovações em termos de técnica, temas e linguagem em seus experimentos com teatro, explorando as possibilidades do teatro épico, o CPC rompeu o limite estabelecido pelo palco convencional entre espetáculo e público. Isso porque as apresentações aconteciam nos lugares mais variados, como praças, parques, portas de fábrica, favelas e escolas, a fim de levar o teatro, efetivamente, para os trabalhadores e setores populares.

Ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE), o CPC discutia, sobretudo, o aprisionamento da arte como mercadoria, isto é, a captura das linguagens artísticas pela indústria cultural. Suas produções articulavam diversas linguagens artísticas para além do teatro, somando-se produções de música, literatura, artes visuais e cinema.

A encenação de *A mais-valia vai acabar, seu Edgar* utilizava cenários gigantes, com vários planos de representação, um conjunto musical acompanhava o desenrolar da peça e integravam a montagem diversos expedientes épicos, como projeção de *slides* e trechos de filmes e personagens que se dirigiam diretamente ao público, em diversas passagens, a fim de comentar e narrar a peça. Com composições musicais de Carlos Lyra, a encenação se configurava como uma espécie de teatro de revista, com uma estrutura episódica, composta de esquetes carregados de humor. As cenas misturavam estilos diferentes, parodiando elementos do faroeste americano, dos musicais e do melodrama. Por meio delas, expunha-se, de forma alegórica, o funcionamento da exploração econômica dos trabalhadores na sociedade capitalista.

Arquivo/CPC-UNE



Cena de *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, direção de Chico de Assis, encenada no Teatro de Arena da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1960.

A exposição da estrutura do cenário, a presença visível de uma banda e a pluralidade de estilos do figurino são alguns dos elementos que lembram aos espectadores que eles estão diante de uma peça de teatro, mostrando os elementos que produzem a teatralidade, evidenciando os materiais utilizados em sua composição. Esses recursos do teatro épico rompem com a imersão do drama, contrapondo-se aos artifícios que buscam imitar a vida em uma encenação fechada, absoluta, que funciona como se uma parede invisível – a chamada “quarta parede” – a separasse do público.

Refleta sobre os debates acerca da linguagem teatral estudados até aqui e compartilhe opiniões com os colegas e o professor:

- Quais são as principais diferenças entre o drama e a forma épica? Cite dramaturgias e montagens que você conheça para exemplificar.
- Quais dos filmes, telenovelas e séries que você conhece lhe parecem dramáticos? Quais deles lhe parecem épicos?

→ Resposta pessoal. Conduza as conversas apoiando-se na materialidade da linguagem teatral. Assim, conforme os alunos forem relacionando filmes, telenovelas e séries ao drama e ao épico, incentive-os a destacar elementos concretos da linguagem teatral, exemplos nomeáveis de formas, temas e assuntos.

Pesquisa *Centro Popular de Cultura*

Faça um levantamento sobre o CPC a fim de conhecer um pouco mais a história, as características das múltiplas linguagens artísticas, a difusão pelo Brasil e os principais agitadores dessa experiência estética e política.



Reprodução de página da web do Arquivo Vianninha, da Funarte, 2009.

1. Quem foi o principal representante do meio teatral na articulação e criação do CPC?

- Filho de um autor teatral ligado à cena comercial das décadas de 1920 e 1930, Oduvaldo Vianna Filho esteve envolvido com teatro a vida inteira. Em sua trajetória, acompanhou as muitas idas e vindas da linguagem teatral entre as décadas de 1950 e 1970. Foi a figura de teatro que encabeçou a criação do CPC, em 1961, depois de romper com o Teatro de Arena. A Funarte organizou o Arquivo Vianninha *on-line*, reunindo textos, resumos, bibliografia, fotos e amostras de documentos doados pela família do dramaturgo. Ouça nesse *site* a gravação da entrevista concedida pelo encenador José Renato Pécora (1926-2011), que integrou o Teatro de Arena, sobre o Vianninha. Disponível em: <www.funarte.gov.br/vianninha/audio.html>. Acesso em: 23 maio 2016.

2. Qual foi o papel da peça *A mais-valia vai acabar, seu Edgar* na articulação do CPC?

- A encenação de *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, com dramaturgia de Vianninha e direção de Chico de Assis, pode ser considerada o início do CPC. O processo de montagem da peça foi realizado em caráter público, com ensaios abertos, na arena da Faculdade de Arquitetura da então Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (atual UFRJ), o que permitiu a confluência de interessados de diversas áreas artísticas e acadêmicas. No *site* do músico Carlos Lyra, que fez a composição musical da encenação, é possível ler um relato do diretor sobre o processo de montagem e suas escolhas na composição da linguagem teatral. Disponível em: <www.carloslyra.com/portugues/pecas.asp?secao=pecas&str=maisvalia&pagina=1>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- A publicação *Cadernos letra e ato*, n. 4, ano 4, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena e ao Departamento de Artes Cênicas (IAR) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), apresenta um artigo em que se analisam os elementos da dramaturgia *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*. Ilustrada por trechos do texto, a análise estabelece comparações entre a encenação proposta por Vianninha e o teatro de revista. Disponível em: <www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/letraeato/article/view/250/238>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- Leia no *site* Teatro Político um artigo da pesquisadora Ana Carolina Caldas sobre a montagem de *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, que trata do surgimento da dramaturgia até os primórdios do CPC. Disponível em: <<https://teatropolitico60.wordpress.com/2010/01/07/a-mais-valia-vai-acabar-seu-edgar/>>. Acesso em: 23 maio 2016.



Capa do LP *O povo canta*, produzido pelo CPC-UNE em 1963.

Composições que falam sobre os problemas cotidianos e reais da vida de personagens comuns do povo foram reunidas em *O povo canta*.

3. Onde encontrar informações sobre a produção artística do CPC?

- O CPC foi uma experiência cultural múltipla, que envolvia diversas linguagens artísticas. Sua produção incluía teatro, música popular, poesia e cinema, pas-

sando ainda por escritos teóricos e iniciativas de alfabetização de adultos. O Portal dos Fóruns de EJA, espaço de troca de informações e saberes da comunidade das Escolas de Jovens e Adultos, tem um rico acervo sobre as muitas produções culturais do CPC. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/cpc>>. Acesso em: 23 maio 2016.

- No módulo Didáticos desse portal, é possível ter acesso a diversos materiais impressos do CPC: o cordel *Bumba meu boi*, de José Carlos Capinan (1941), representado pelo CPC/Bahia; o *Livro de leitura para adultos*, do CPC/Goiás; e a cartilha *Uma família operária*, do CPC/Belo Horizonte; assim como as poesias divulgadas na coletânea *Violão de rua*. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/didaticos.cpc>>. Acesso em: 23 maio 2016.
- Confira duas dramaturgias completas do CPC, *Auto dos 99% e Brasil – Versão brasileira*, escritas por Vianninha. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/teatro.cpc>>. Acesso em: 23 maio 2016.
- Assista ao único filme produzido pelo CPC, *Cinco vezes favela* (Brasil, 92 min), de 1962, considerado um dos marcos do Cinema Novo brasileiro. Compreende cinco episódios: “Um favelado”, de Marcos Farias (1935-1985); “Zé da Cachorra”, de Miguel Borges (1937-2013); “Couro de gato”, de Joaquim Pedro de Andrade (1932-1988); “Escola de samba, alegria de viver”, de Cacá Diegues (1940); e “Pedreira de São Diogo”, de Leon Hirszman (1937-1987). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/cpcfilmes>>. Acesso em: 23 maio 2016.
- Ouça as cinco canções do disco *O povo canta*, produzido pelo CPC em 1963, bem como uma reprodução do álbum que o acompanhava, com capa, apresentação e letra das músicas. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/audio.cpc>>. Acesso em: 23 maio 2016.
- Para ter uma ideia da sonoridade das peças do CPC ouça a gravação integral do *Auto dos 99%*, de Oduvaldo Vianna Filho, realizada em 1964. Disponível em: <www.franklinmartins.com.br/som_na_caixa_gravacao.php?titulo=auto-dos-99-de-cpc-da-une>. Acesso em: 23 maio 2016.
- O documentário *Teatro político, uma história de utopia* (Brasil, 41 min), de 2012, conta a história do CPC de Curitiba, narrando sua trajetória de encontros e desencontros entre arte, educação e política. Além do documentário, que está disponível na íntegra, é possível ler diversos artigos e estudos sobre o tema no *blog Teatro Político*. Disponível em: <<https://teatropolitico60.wordpress.com/>>. Acesso em: 23 maio 2016.

4. Sob a orientação do professor, faça um levantamento de grupos de teatro que investem na linguagem épica, engajados na produção de uma cena teatral politizada, na região em que você mora:

- Comece o trabalho com uma reflexão: O que é o teatro épico? O que você aprendeu sobre o teatro que debate temas políticos? Há algum grupo de teatro em sua cidade ou região que desempenha uma pesquisa teatral com essas características?
- Registre os exemplos que encontrou e traga para compartilhar com os colegas e o professor.

Fotos: Arquivo/Acervo Euclides Coelho de Souza



Cenas de Pátria o muertel, de Oduvaldo Vianna Filho, encenada pelo grupo Teatro do Povo, em cima de um caminhão, em praça pública, Curitiba, Paraná, 1960.

O espetáculo, que tratava da Revolução Cubana, era encenado em cima de um caminhão pelos integrantes do grupo Teatro do Povo – que mais tarde se integraria ao núcleo CPC/PR.

Ação *jogo teatral e encenação*

Por meio das ações propostas a seguir, você terá a oportunidade de experimentar algumas práticas relacionadas às linguagens teatrais abordadas neste capítulo.

Teatro do oprimido

1. Proposição

- Com seus colegas, você vai experimentar um jogo adaptado da metodologia do teatro do oprimido. A dinâmica utilizada será a do teatro-imagem. O foco é debater situações de opressão e desigualdade observadas pela turma em seu cotidiano, dentro e fora da comunidade escolar.

2. Breve definição de teatro do oprimido

- Método teatral elaborado por Augusto Boal com base em suas vivências no Teatro de Arena e em seus experimentos teatrais pela América Latina e Europa – Boal foi exilado do Brasil pela ditadura civil-militar. Consiste em um conjunto de exercícios, jogos e técnicas teatrais elaborados com o objetivo de desenvolver o teatro como uma linguagem acessível aos trabalhadores e setores populares, tornando seu aprendizado e sua prática um instrumento de leitura e transformação da realidade. Para aprofundar seu conhecimento sobre o assunto, acesse o *site* do Centro de Teatro do Oprimido. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

3. Para compreender e refletir sobre o teatro-imagem

- Nessa dinâmica não há separação entre espectadores e atores. Todos participam do teatro-imagem, debatendo criticamente as opressões e desigualdades que fazem parte da realidade da comunidade escolar ou que observam no lugar em que vivem. As discussões não são feitas após a realização da dinâmica, mas por meio dela, durante a construção de imagens teatrais.

4. Construção da imagem modelo

- Com sua turma, escolha um espaço de cena e, em torno dele, forme uma plateia com os colegas. O primeiro participante deve expressar um tema ligado a uma situação de opressão ou desigualdade de interesse comum – pode ser um tema amplo, como a repressão policial, ou relativo a um problema local, como a ausência de transporte adequado em determinada comunidade. Esse tema não pode ser verbalizado, deve ser expresso por meio da linguagem teatral. Para isso, o primeiro participante, como se fosse um escultor, deve utilizar o corpo de algumas pessoas da turma para compor no espaço de cena o tema que deseja debater. Não se pode falar em momento algum. O máximo que o participante-escultor pode fazer é mostrar no próprio rosto a expressão que deseja ver no rosto do participante-estátua.
- Terminada a composição das estátuas, temos uma primeira versão do tema. Agora, os demais participantes que não integram o conjunto de estátuas devem decidir se estão de acordo com a representação proposta, ou seja, se ela ex-

pressa a opinião geral da turma sobre o tema. Caso não expresse, devem modificar o conjunto, no todo ou em parte. Todos podem realizar modificações, até que a turma aceite a imagem como uma representação coletiva do tema tratado. Esse conjunto é a imagem modelo, a imagem teatral que, para a turma, representa mais adequadamente o problema em debate.

5. Construção da imagem de trânsito

- A turma deve trabalhar agora na modificação da imagem modelo a fim de que ela se torne uma imagem de trânsito, ou seja, uma imagem que expresse o caminho para transformar a situação apresentada na cena congelada. Assim, a turma deve modificar a primeira cena quanto for necessário, até que todos considerem esgotado o debate do tema.
- Terminado esse debate, os participantes-estátuas voltam para a plateia. O participante seguinte, então, apresenta-se e propõe um novo tema, que será objeto da composição de outro teatro-imagem – e assim, sucessivamente, até que a turma tenha discutido o maior número de temas possível.

6. Avaliação coletiva

- Uma vez terminada a ação proposta, converse com os colegas e o professor sobre a experimentação de recursos do teatro do oprimido: Como foi expressar um tema utilizando apenas linguagem teatral? Quais são as dificuldades de debater problemas e discutir caminhos para solucioná-los exclusivamente por meio do teatro-imagem? Em sua opinião, esse recurso pode favorecer o entendimento de uma situação e incentivar ações capazes de transformá-la? Dos temas debatidos, quais pareceram mais importantes para você? Qual deles você considera urgente debater com toda a comunidade escolar?

Os temas devem ser debatidos exclusivamente por meio das imagens teatrais, sem verbalizações. Mantenha essa regra com rigor. Observe também o ritmo da ação e não deixe que um participante demore muito na composição de sua imagem. O jogo deve ser ágil, para que os demais participantes não se desliguem da dinâmica.

Encenação

1. Proposição

- Faremos a encenação de um exemplo marcante do teatro épico brasileiro: *Arena conta Tiradentes*, de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal, em que poderemos experimentar o sistema “coringa”.



Derly Marques/Acarvo Idanti/Centro Cultural São Paulo, SP.

Cena de *Arena conta Tiradentes*, musical de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal, em montagem do Teatro de Arena, com direção de Augusto Boal, São Paulo, 1967.

Essa peça oferece uma oportunidade de trabalho multidisciplinar. Se for possível, sugira aos alunos que façam um levantamento prévio sobre a Inconfidência (ou Conjuração) Mineira e articule com o professor de História um debate com todos sobre o contexto desse movimento.

2. Contextualização da peça

- *Arena conta Tiradentes* é baseado em um episódio da História do Brasil, a Conjuração Mineira – movimento que ocorreu no final do século XVIII, na então chamada Capitania de Minas Gerais. Havia entre os integrantes da conspiração intelectuais, religiosos, funcionários públicos, comerciantes e também pessoas de origem mais modesta, como o alferes Tiradentes. Os conjurados planejavam desencadear uma rebelião contra o domínio da Coroa Portuguesa e seus impostos abusivos, e defendiam a implantação de uma república. A rebelião foi abortada em decorrência da delação de um dos conjurados, Joaquim Silvério. Com isso, os revoltosos foram presos e condenados ao exílio ou à prisão pela Coroa. Apontado como líder da revolta, Tiradentes assumiu a culpa, o que lhe valeu a condenação à pena máxima. Enforcado em praça pública, o alferes teve seu corpo esquartejado e exposto em outras capitanias para servir de exemplo.

3. Preparação da encenação com base no sistema “coringa”

- Com os colegas, em um grupo de oito a dez integrantes, prepare a encenação de um trecho da dramaturgia *Arena conta Tiradentes* (a seguir) tendo como base o sistema “coringa”.
- Combine com os integrantes do grupo quem desempenhará as funções de encenador, Coringa, protagonista e quem fará parte do elenco. Defina com eles, em seguida, que personagem cada participante do elenco deve representar. Todo o elenco deve participar do Coro da cena, sendo que, na hora devida, cada um dos integrantes se destaca e assume seu personagem. Embora o personagem de Tiradentes seja masculino, é possível que uma atriz o desempenhe, de acordo com a vontade do grupo.
- Divididas as funções e distribuídos os papéis, faça uma leitura da cena. Depois disso, se o grupo assim desejar, as funções e os papéis escolhidos inicialmente podem ser reavaliados. Em seguida, a dramaturgia deve ser lida novamente, mas, dessa vez, experimentada em cena, já com as funções definitivas da montagem estabelecidas.
- Terminada a segunda leitura, debata com o grupo a experimentação da dramaturgia em cena: que modificações podem ser realizadas, tanto na dramaturgia como na encenação, para tornar a cena mais potente e expressiva para o momento atual?
- Com base na conversa, ensaie a cena fazendo todas as modificações que pareçam necessárias para relacionar a encenação aos dias de hoje. Tudo é passível de mudança: os personagens podem usar gírias contemporâneas, as figuras sociais históricas podem ser representadas como figuras sociais do momento, envolvidas em acontecimentos que se desenrolam em uma comunidade atual, a encenação pode ter como base um ritmo musical – *funk*, *rock*, *samba* – que faça parte da cultura da turma. O Coringa tem a liberdade de realizar ações que não estão previstas na dramaturgia: pode comentar com a plateia outras escolhas do grupo, estabelecer relações entre o acontecimento do texto e um acontecimento recente, congelar a cena e fazer perguntas aos personagens. Lembre-se: todas as modificações, inclusive as possíveis intervenções do Coringa, devem ser combinadas e ensaiadas em grupo nesse momento, para que os participantes tenham segurança na hora de executar a encenação.
- Depois de combinar e ensaiar a versão contemporânea da peça *Arena conta Tiradentes*, é hora de apresentar sua cena para a turma e apreciar as apresentações dos demais grupos.

No decorrer dos ensaios, incentive mudanças ousadas e radicais na dramaturgia original. O sistema “coringa” deve servir de instrumento de investigação do próprio texto e da linguagem teatral. Estimule alterações no modo de falar dos personagens, no local da ação, e mude as cenas de lugar. Oriente também uma utilização criativa do Coringa. Dado seu caráter livre, narrativo, essa figura cênica pode tudo – e os grupos devem tirar proveito dessa liberdade. Discuta com os alunos sobre intervenções que não constam da dramaturgia que o Coringa poderia realizar a fim de expressar a atualidade desejada pelo grupo na encenação.

4. Trecho da dramaturgia

Arena conta Tiradentes

Personagens – Coringa, Silvério, Francisco, Maciel, Padre Carlos, Tiradentes, Soldado, Coro de Soldados e Coro.

Coringa – Nós somos o Teatro de Arena. Nossa função é contar histórias. O teatro conta o homem; às vezes conta uma parte só: o lado de fora, o lado que todo mundo vê mas não entende, a fotografia. Peças em que o ator come macarrão e faz café, e a plateia só aprende a fazer café e comer macarrão, coisas que já sabia. Outras vezes, o teatro explica o lado de dentro, peças de ideia: todo mundo entende mas ninguém vê. Entende a ideia mas não sabe a quem se aplica. O teatro naturalista oferece experiência sem ideia, o de ideia sem experiência. Por isso, queremos contar o homem de maneira diferente. Queremos uma forma que use todas as formas, quando necessário. *Arena conta Tiradentes* – história de um herói da liberdade nacional. [...]

Coro [*cantando*] –

E é aí que começa

a teia da traição;

Tiradentes vai sem medo

mas cruzou com a delação.

Coringa tira o chapéu e volta a ser Coringa. Entrevista pinga fogo.

Coringa – Ei, Joaquim Silvério: o que é que você tem aí no bolso?

Silvério – Não importa.

Coringa – Todo mundo já sabe.

Silvério – Se sabe, por que pergunta?

Coringa – Quero ouvir da sua boca.

Silvério – Se quer me ouvir, que me escute: é uma carta de delação. Vou agorinha mesmo entregar ao visconde general.

Coringa – Por quê?

Silvério – Porque não sou trouxa... Já ouviu o jeito desse Tiradentes falar? O visconde já foi muito bom de ter deixado esse homem solto até agora. [...] Não! Cá por mim já tomei minha decisão e resolvi que meu batizado particular vai ser hoje mesmo escondido. Essa inconfidência não vai dar em nada mesmo, quero ser o primeiro a delatar... E estou dentro do prazo.

Coringa [*com meia ironia*] – Você sabe que a sua memória vai ficar manchada pra sempre?

Silvério – Sei. Vão me chamar de Judas, as criancinhas na escola desde pequenininhas vão aprender a me odiar. Mas, e daí? Antes um traidor vivo e rico que um herói morto sem vintém. A lei portuguesa não é sopa, meu amigo...

Coringa – Quer dizer que, pra você, trair ou não tanto faz?

Silvério – Vamos conversar a sério? Traição aqui entre nós está institucionalizada. É legal e até dá lucro. A Coroa não quer gastar dinheiro aqui pra manter uma polícia secreta. Qual a solução? Transformar cada cidadão num alcaguete em potencial. Muito justo. Quem denunciar contrabando fica com a metade dos bens sequestrados. Metade pra ele, metade pra Coroa... [...]

Coringa – Claro...

Silvério – Bom, lá vou eu... E de agora em diante com um novo título: o mais famoso dedo-duro do Brasil. Adeus. [*sai*]

[...]

Rufos de tambor, batida de parada militar.

Coringa – [...] Francisco de Paula, comandante da tropa paga, pensa que ainda pode decidir, tomar grandes resoluções. Mas ele não sabe, ninguém sabe, que os soldados estão na rua. Estão na rua pra prender...

Coro de Soldados [*o Coro evolui serpenteando em cena*] –

Somos soldados da lei.

Não queremos nem pensar:

mandando fazer faremos

o que seu mestre mandar!

Seja qual for o regime,

liberdade ou tirania,

chega a hora de almoçar

quando bate o meio-dia.

[...]

Francisco – Mas de mim? Estou perguntando de mim? O que é que ele sabe?

Maciel – O que todos vão delatar. Silvério já começou.

Francisco – Que é que eu faço?

Maciel – Ainda temos tempo. Vence quem ousar primeiro! Os soldados cumprem as suas ordens. Você ainda é o comandante. A melhor defesa é o ataque. Vence quem ousar primeiro.

Francisco – Ou se salva quem primeiro se arrepender! Maciel, o levante está morto. Já ninguém confia em ninguém. Só há um caminho: a delação. Vem, vamos ao palácio. Vamos nos salvar.

Maciel – Arreda! Vai sozinho. De você eu esperava a senha, não a rendição.

Francisco – É o que me resta!... Vou me salvar.

Coringa – É tarde. Os soldados estão na rua, estão na rua pra prender.

Coro de Soldados –

Quem mandava já não manda,

já mudou meu comandante:

comandante me deu ordem

de prender meu comandante!

Comandante me deu ordem

de prender meu comandante.

Perfilam-se enquadrando Francisco de Paula.

Soldado – Comandante! Comandante me deu ordem de prender meu comandante.

Francisco abaixa a cabeça e saem os soldados com ele.

[...]

Coringa – Os espíões estão na rua. Em cada esquina quatro olhos. A presa está cercada. O preso será preso a qualquer hora. Sem surpresa. Logicamente. Assim como todos – um a um, assim como [...] o padre Carlos de Toledo e Melo.

P. Carlos – Eu tenho trezentos homens: mais vale lutar com uma espada na mão do que morrer como um carrapato na lama.

Coro de Soldados –

Prender padre é sacrilégio,

eu que tenho meu respeito,

mas mandam prender eu rezo

e prendo do mesmo jeito.

Soldado [*ajoelhando-se em frente ao padre*] – Mandaram prender, peço a bênção. [*levanta-se*] E prendo do mesmo jeito. [*o padre sai com o Coro de Soldados*]

Coro de Soldados –

Seja qual for o regime,
liberdade ou tirania,
chega a hora de almoçar,
quando bate meio-dia.

Coringa [*entra violentamente como personagem*] – Cuidado, Tiradentes. Estão batendo na porta. É gente que vem prender.

Tiradentes – Que venham! Olha pela janela. [*pega o bacamarte*]

Coringa – É Silvério dos Reis, teu amigo.

Tiradentes – Mas, então, por que o espanto? Deixa entrar.

Coringa volta a ser Coringa e afasta-se.

Coringa – O espanto é que ele venha! O espanto é que ele entre! [*entra Silvério*] O espanto é que ele sorria! [*Silvério sorri*] O espanto é a confiança que tiveram nele. [*Tiradentes abre os braços*] O espanto é que eles se abracem. [*abraçam-se*] O espanto é a traição!

Guardas e soldados entram. Silêncio. Tiradentes olha Silvério; olha para os soldados. Deixa de lado o bacamarte; Silvério pega-o e aponta-o contra Tiradentes. Os soldados o enquadram e o algemam. Silvério comanda o pelotão [...]. Todos saem.

Coringa – O espanto é a morte! E a morte virá! [...]

Tiradentes sobe à forca.

Coro –

Dez vidas eu tivesse,
dez vidas eu daria,
dez vidas prisioneiras,
ansioso eu trocaria
pelo bem da liberdade,
Que fosse por um dia!
Que fosse por um dia,
ansioso eu trocaria. [...]

Coringa – A Independência Política contra Portugal foi conseguida trinta anos depois da forca. Se Tiradentes tivesse o poder dos inconfidentes; se os inconfidentes tivessem a vontade de Tiradentes, e se todos não estivessem tão sós, o Brasil estaria livre trinta anos antes e estaria novamente livre todas as vezes que uma nova liberdade fosse necessária. E assim contamos mais uma história. Boa noite!

BOAL, Augusto; GUARNIERI, Gianfrancesco. *Arena conta Tiradentes*. São Paulo: Livraria Editora Sagarana, 1967.

5. Avaliação coletiva

- Após as apresentações, converse com os colegas e o professor a respeito das encenações: Quais foram as dificuldades na utilização de uma dramaturgia de outra época para debater a realidade que você vive? As relações do passado com o presente pareceram apropriadas em todas as encenações? Que temas do presente foram mais frequentes? Quais deles despertaram seu interesse? Por quê? Houve momentos especialmente reveladores, emocionantes, engraçados ou fortes durante as encenações? Em sua opinião, os recursos utilizados no sistema “coringa” favorecem a conscientização e a busca de caminhos para a transformação social?

Arte e cultura de massa nos EUA

O jazz

O *jazz* é um dos legados da cultura do Atlântico negro, ou seja, da mesclagem de culturas de distintas nações africanas que teve início sob o sistema opressivo da escravidão. Esse gênero musical nasceu no sul dos Estados Unidos, na região de Nova Orleans, baseado na mistura de sons caribenhos, música dançante europeia e canto de trabalho dos africanos escravizados. Desde o princípio, o *jazz* tinha um caráter de criação coletiva. Tratava-se de música instrumental tocada com liberdade, com espaço para improvisação.

No começo do século XX, os músicos de *jazz* viajaram pelo país e gravaram os primeiros discos. Passando por diversas transformações, ao absorver contribuições regionais e de cada geração, o gênero levou ao estrelato grandes músicos, como Duke Ellington (1899-1974), Billie Holiday (1915-1959) e Charlie Parker (1920-1955), entre muitos outros.

Em suas transformações, o *jazz* ramificou-se em diferentes ritmos e gêneros, tais como o *blues*, o *bebop*, o *swing*, o *soul* e o *rhythm and blues*.



Michael Ochs Archives/Getty Images

Ray Charles gravando em estúdio, c. 1962.

O pianista Ray Charles (1930-2004) foi um dos músicos que contribuíram para a consolidação do *blues* e do *rhythm and blues*, gêneros musicais que se desenvolveram a partir do *jazz* e que influenciaram o *rock*.

A arte pop

Em 1955, Robert Rauschenberg (1925-2008) produziu sua primeira “combinação”. O termo, cunhado pelo artista, foi usado para designar trabalhos em que objetos eram associados à pintura. Ao abrigar no espaço da obra objetos reais, os artistas estavam transitando entre a pintura e a escultura.

Essa atenção a objetos de uso comum é uma característica da arte *pop*, que tem no trabalho de Andy Warhol (1928-1987) sua principal referência. Os temas de interesse da arte *pop* giravam em torno da abundância, do consumo e da cultura de massa. No início da década de 1960, Warhol se deu conta de que poderia usar a serigrafia para repetir sobre a tela a imagem dos objetos sem ter de pintá-los um a um. Passou então a aplicar essa técnica a imagens de objetos de consumo, fotografias extraídas de jornais, retratos e ídolos da mídia. Ao reproduzir muitas vezes a mesma imagem lado a lado, Warhol apontava para a padronização decorrente dos processos industriais.

Os temas relacionados à indústria e ao consumo presentes na arte *pop* decorriam do interesse em transformar informação cotidiana, publicidade e produtos em arte.



Peter Horree/Alamy/Other Images

Andy Warhol, *Duplo Elvis*, 1963. Tinta serigráfica e polímero sintético sobre tela, 210,8 cm x 134,6 cm. MoMA, Nova York, EUA.

Warhol, cujos pais pertenciam à classe operária, desde muito jovem se interessava por revistas sobre Hollywood e seus ídolos. Ele produziu diversos trabalhos usando fotografias de artistas famosos e até de si mesmo, quando sua imagem também se converteu em ícone *pop*.

Os musicais em Hollywood

A indústria cinematográfica estadunidense consolidou-se na década de 1920, quando passou a produzir gêneros de forte apelo popular, como o musical, a comédia, o *western* e o policial. Grandes estúdios estabeleceram-se em Hollywood, na costa oeste dos Estados Unidos.

No período da Segunda Guerra, Hollywood produziu centenas de musicais, alcançando o apogeu na década de 1950, quando alguns de seus filmes fizeram sucesso em todo o mundo, com bailarinos e cantores como Fred Astaire (1899-1987), Gene Kelly (1912-1996) e Judy Garland (1922-1969).

Os produtores de Hollywood adaptavam para o cinema espetáculos musicais bem-sucedidos na Broadway – bairro de Nova York em que se concentram os grandes teatros –, explorando as possibilidades de movimento da câmera, que acabou por se tornar um integrante das coreografias.

John Springer Collection/Corbis/Getty Images



Cena de *West side story*, musical de Leonard Bernstein e Stephen Sondheim, baseado no livro de Arthur Laurents, com direção de Jerome Robbins (1918-1998), que estreou na Broadway, Nova York, EUA, em 1957.

Um dos musicais de maior sucesso no teatro foi *West side story*, uma adaptação de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Nesse espetáculo, com músicas de Leonard Bernstein (1918-1990) e letras de Stephen Sondheim (1930), baseado no livro de Arthur Laurents (1917-2011), gangues rivais disputam o poder nas ruas de Manhattan. Assim como outros musicais que fizeram sucesso na Broadway, *West side story* foi adaptado para longa-metragem em 1961.

O rock

O *rock* tem sido apontado como um dos fatores que influenciaram a revolução de comportamento que atingiria todos os aspectos da vida cotidiana nos anos 1960. Durante a década de 1950, o ritmo evoluiu da música *country* americana e do *rhythm and blues*, uma variação dançante do *jazz*, e foi chamado de *rock'n'roll*.

Em 1960, o recém-formado grupo inglês The Beatles enlouquecia os jovens do mundo todo. Nos Estados Unidos, em 1961, Bob Dylan (1941) começou a chamar a atenção dos críticos tocando violão e gaita e cantando longos discursos de maneira espontânea. Ele parecia traduzir o desejo de independência dos jovens da classe média.

Na mesma década, a luta pelos direitos civis dos negros e contra a Guerra do Vietnã (1955-1975) tomou conta dos Estados Unidos. A ideologia de paz e amor, divulgada pelos *hippies*, que se recusavam ao recrutamento militar e criticavam a sociedade de consumo, impulsionou o movimento que ficou conhecido como contracultura – que valorizava atos e produtos culturais que estivessem fora do domínio do sistema vigente.



Público no Festival de Woodstock, 1969.

O espírito da contracultura reuniu jovens em grandes festivais de *rock* ao ar livre. No mais emblemático desses festivais, que ocorreu próximo à cidade de Woodstock, em 1969, meio milhão de pessoas passaram três dias acampadas em uma fazenda para assistir aos *shows* de Joan Baez (1941), Jimi Hendrix (1942-1970) e Janis Joplin (1943-1970), entre outros grandes nomes do *rock*.

John Dominis/The LIFE Picture Collection/Getty Images

Produção cultural estadunidense

Confira, na representação a seguir, a procedência de artistas e um recorte das obras estadunidenses que se tornaram produtos culturais emblemáticos das décadas de 1950 e 1960.

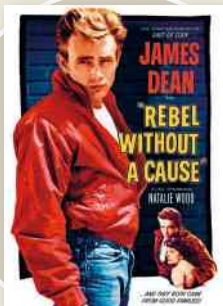
SEATTLE – WASHINGTON

Jimi Hendrix se apresenta no Festival de Woodstock em 1969, Bethel, Nova York, EUA.

Um dos mais influentes músicos da década de 1960, Jimi Hendrix, nascido em Seattle, foi responsável por realizar importantes experimentações com a guitarra elétrica, utilizando os pedais como instrumentos e explorando efeitos disponíveis nos estúdios de gravação, como a estereofonia – som gravado em dois ou mais canais que pode ser emitido em duas ou mais caixas de som, de forma que é distribuído de forma diferente no ambiente.



Henry Diltz/Contraluz/Larimerout



Emery Hall/Universal Bros/The Kobal Collection/APP

HOLLYWOOD (LOS ANGELES) – CALIFÓRNIA

Cartaz do longa-metragem *Juventude transviada*, de Nicholas Ray. EUA, 1955 (111 min).

Um filme expressivo das mudanças comportamentais dos jovens na década de 1950 é *Juventude transviada*, de Nicholas Ray (1911-1979), com o ator James Dean (1931-1955). Temas inovadores para a época, como a delinquência juvenil e o conflito de gerações, são abordados nesse filme, que chegou a ser proibido em alguns países.



DETROIT – MICHIGAN

Logotipo da gravadora Motown, década de 1960.

Estabelecida em Detroit, a gravadora Motown Records lançou, na década de 1960, discos de numerosos artistas negros que tocavam *soul* e *rhythm and blues*, ritmos caracterizados por percussão marcada e uso de coro no estilo pergunta e resposta. O nome Motown é a junção das palavras *motor* e *town*, uma referência à 'cidade dos motores', como Detroit ficou conhecida por sediar a indústria automobilística estadunidense.



Reprodução/Motown Records

PORT ARTHUR – TEXAS

Robert Rauschenberg, *Retroativo II*, 1963. Óleo sobre tela e serigrafia, 203,2 cm x 152,4 cm. Museu de Arte Contemporânea de Chicago, Illinois, EUA. Coleção Stefan T. Edlis e H. Gael Neeson.

Usando a técnica da serigrafia, Rauschenberg, nascido em Port Arthur, justapôs uma série de fotografias relacionadas a fatos da época: uma imagem do presidente estadunidense John F. Kennedy, que havia sido assassinado em 1963, um astronauta caindo com um paraquedas, entre outros. O conjunto não se organiza como uma narrativa, mas aborda questões como a Guerra do Vietnã, a corrida espacial e o consumismo.



Album/AG-Images/Coleção particular © Robert Rauschenberg, AUVIS, Brasil, 2016.

Resposta pessoal. A representação feita nesta dupla de páginas tem o objetivo de ajudar os estudantes a fazer conexões entre a produção cultural que ocorreu no Brasil entre os anos 1950 e 1960 e aquela que ocorreu nos Estados Unidos na mesma época. Todo tipo de conexão pode ser apontada pelo aluno. Relações formais de um trabalho, como a obra ambiental *Palavras*, de Kaprow, e *Tropicália*, de Hélio Oiticica, apresentada na seção **Como a arte brasileira se projetou no cenário mundial?**. A relação entre o musical *Arena conta Tiradentes*, que vimos na **Ação jogo teatral e encenação**, e o musical *Hair*, que estreou em Nova York, na mesma época. A conexão entre Elvis Presley, que figura na obra de Andy Warhol na seção **Arte e cultura de massa nos EUA**, e o programa de TV *Jovem guarda*, no Brasil. A relação entre o trabalho de Robert Rauschenberg e a arte *pop*, também apresentada na seção **Arte e cultura de massa nos EUA**. A guitarra elétrica de Jimi Hendrix e a polêmica causada pelo uso desse instrumento pelos jovens tropicalistas. Você pode ainda frisar uma outra relação: no trecho do livro *Verdade tropical*, que aparece na próxima seção, Caetano Veloso cita o som característico das músicas gravadas pela Motown e por James Brown que aparecem nesta representação.



ArenaPAL/Topfoto/Keyatone

NOVA YORK – NOVA YORK

Elenco do musical *Hair*, com direção de Tom O'Horgan (1924-2009), Nova York, 1968.

O musical *Hair* estreou na Broadway em 1968. A peça apresenta um grupo de jovens *hippies* que defendem a paz, a livre expressão do amor e lutam contra o alistamento militar para a Guerra do Vietnã. As músicas do espetáculo chegaram rapidamente às paradas de sucesso e foram gravadas por cantores famosos da época. O musical foi montado em vários países do mundo e adaptado para o cinema em 1979. No Brasil, a peça estreou em 1969 e ficou três anos em cartaz.



Robert McElroy/Reprodução/Arquivo da editora

ATLANTIC CITY – NEW JERSEY

Allan Kaprow, *Palavras*, 1962. Instalação. Smolin Gallery, Nova York, EUA. Fotografia de Robert R. McElroy. Getty Research Institute, Los Angeles, Califórnia, EUA.

Palavras foi um dos primeiros *happenings* da história da arte. Para criar o que chamava de “ambiente”, Allan Kaprow (1927-2006), nascido em Atlantic City, revestiu as salas de uma galeria com palavras escritas em papel. Espelhos refletiam as letras e mostravam aos visitantes suas próprias reações diante da profusão de ideias, o que os transformava em parte da obra.



Popperfoto/Getty Images

TUPELO - MISSISSÍPI

Elvis Presley se apresenta nos estúdios do canal estadunidense CBS, no programa de variedades apresentado por Ed Sullivan, em 1961. Nova York, EUA.

Elvis Presley (1935-1977), nascido em Tupelo, ganhou fama com canções que fundiam o *rhythm and blues* com a música *country*. Cantando, tocando e dançando de forma original, foi celebrado como o “rei do *rock*” e se tornou um ícone da cultura de massa. Atuou em dezenas de filmes de Hollywood e influenciou roqueiros em todo o mundo.



Don Paulsen/Michael Ochs Archives/Getty Images

BARNWELL – CAROLINA DO SUL

James Brown e a banda The Famous Flames se apresentam no Apollo Theater em 1964. Nova York, EUA.

Cantor, compositor e dançarino, James Brown, nascido em Barnwell, foi um dos músicos que criaram a música *funk* nos anos 1960. O artista tirou a ênfase da melodia, que se observa no *soul* e no *rhythm and blues*, reforçando o ritmo sincopado marcado por baixo elétrico e bateria. O *funk* influenciou o *rap*, que surgiu nos Estados Unidos na década de 1970, e o *afrobeat*, que se popularizou na África nessa mesma época.

Escolha uma imagem na representação e compartilhe com os colegas a conexão que você percebe entre ela e os temas que foram tratados no capítulo.

Tropicália hoje

Capa do catálogo *Tropicália: uma revolução na cultura brasileira*, organizado pelo curador argentino Carlos Basualdo (Cosac Naify, 2007).

Com a exposição *Tropicália: uma revolução na cultura brasileira*, foi lançado um catálogo com textos da época e novas reflexões sobre as artes visuais, a poesia, o teatro, o cinema e a música no Brasil dos anos 1960. O evento promoveu apresentações, entre outras, da banda Os Mutantes, na formação integrada pelos irmãos Arnaldo Baptista (1948) e Sérgio Dias (1950) e a cantora Zélia Duncan (1964).

Reprodução/Cosac Naify



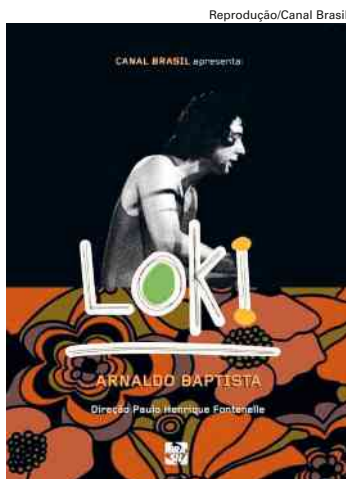
O legado da Tropicália foi recentemente revisitado em uma exposição – *Tropicália: uma revolução na cultura brasileira* – organizada pelo curador Carlos Basualdo, em 2006. Concebido como um festival de arte, reuniu objetos, música, cinema, teatro e dança, elementos que na época podem ter sido conectados apenas indiretamente, para compor e celebrar o espírito revolucionário do movimento. Apresentada em Chicago, Nova York, Londres, Berlim e Rio de Janeiro, recebeu críticas elogiosas nos jornais, promoveu o reencontro de artistas da época e reconheceu a importância crescente da arte brasileira na cena internacional.

Muitos artistas que participaram do movimento tropicalista, como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa (1945), Tom Zé (1936) e Rita Lee (1947), continuam atuantes e influentes na cena contemporânea. Assim como outros músicos da geração de 1960, entre eles Elis Regina, Chico Buarque e Edu Lobo, eles produziram um conjunto de obras musicais de riqueza sonora e poética incomuns.

Alguns artistas dessa geração pensaram e propuseram questões estéticas que só foram postas em prática recentemente. É o caso de Hélio Oiticica, que deixou uma obra composta de objetos, construções, projetos, filmes, gravações e textos que tem sido estudada e debatida intensamente neste início do século XXI. Ele via o artista como um estimulador do processo criativo, e não um criador de obras para contemplação – exatamente como se colocam hoje os muitos artistas que trabalham em colaboração com o público.

Também no teatro ainda frutificam as discussões que marcaram a década de 1960. O grupo Teatro Oficina, formado em 1958, na cidade de São Paulo, mantém-se ativo até os dias de hoje. No decorrer das décadas de 1960 e 1970, encabeçado por José Celso Martinez Corrêa, o Zé Celso, o Oficina participou intensamente dos debates acerca de um teatro crítico e encenou obras que revolucionaram o moderno teatro brasileiro. A montagem de *O rei da vela*, de Oswald de Andrade, realizada pelo Oficina em 1967, é considerada um marco do Tropicalismo.

Alguns estudiosos, porém, questionam o papel desempenhado pelo Tropicalismo no contexto político e social da década de 1960. O pensador e crítico literário Roberto Schwarz, por exemplo, em um ensaio sobre o período, aponta que o grupo tropicalista se posicionava como uma vanguarda artística que observava a distância a sociedade brasileira, compondo um quadro estilizado, fragmentado e *nonsense* de suas imensas desigualdades.



Cartaz do documentário *Loki – Arnaldo Baptista*, de Paulo Henrique Fontenelle. Brasil, 2008 (120 min).

Documentário biográfico de Arnaldo Baptista, dirigido por Paulo Henrique Fontenelle (1970), *Loki* mostra a trajetória do artista desde a criação da banda Os Mutantes. Entre outros documentos, apresenta um trecho do *show* com Zélia Duncan em Londres, em 2006. *Trailer* disponível em: <<http://canalbrasil.globo.com/programas/loki-arnaldo-baptista/videos/1035938.html>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

O ensaio citado pode ser encontrado em: SCHWARZ, Roberto. *Cultura e política, 1964-1969. O pai de família e outros estudos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Representação

Durante a ditadura militar, o Teatro Oficina foi obrigado a suspender temporariamente suas atividades. A partir da abertura, o grupo retomou lentamente seu trabalho e, em 1993, inaugurou o Teatro Oficina Uzyna Uzona, com projeto arquitetônico de Lina Bo Bardi. O trabalho mais expressivo dessa fase contemporânea do Oficina foi a montagem de *Os sertões*, baseada na obra de Euclides da Cunha (1866-1909), um autor considerado pré-modernista. A encenação era dividida em cinco partes – “A Terra”, “O Homem I”, “O Homem II”, “A Luta – Parte I” e “A Luta – Parte II”, com apresentações que duravam mais de seis horas.

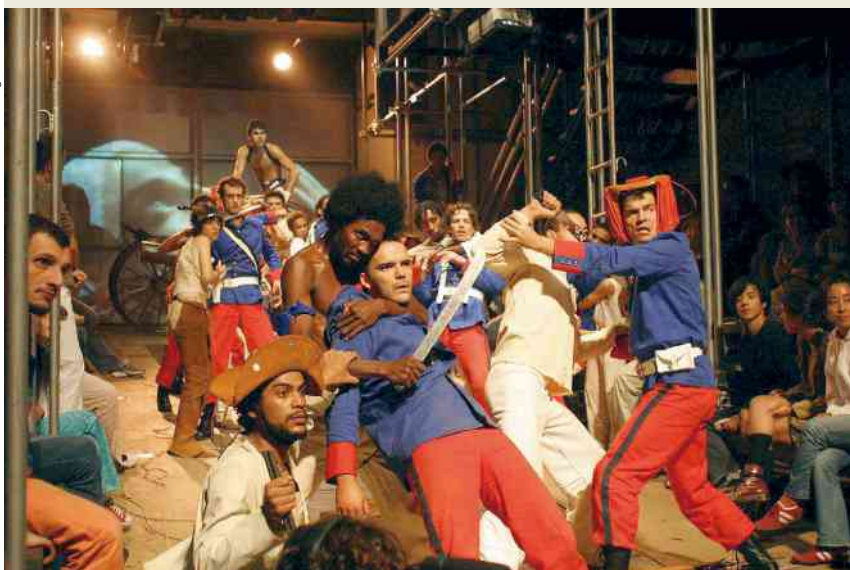
Tiago Queiroz/Agência Estado



1. Os aspectos da linguagem teatral presentes nas imagens podem ser relacionados ao modernismo, à contracultura e ao Tropicalismo. O Oficina tem como marca a antropofagia, vivida sob o signo da coletividade e da crítica aos padrões de comportamento hegemônicos, postura típica da contracultura. Esses elementos são visíveis nas cenas retratadas, potentes teatralmente por suas composições com muitas pessoas.

2. A brasilidade e as cores fortes presentes nas cenas lembram a estética carnavalizada de parte da Tropicália. A escolha de uma obra pré-modernista, o livro *Os sertões*, de Euclides da Cunha, mostra a disposição de representar a cultura brasileira, deglutida sob o signo da festa e da terra, como nos expedientes do Tropicalismo.

Jose Patricio/Agência Estado



Cenas de “A Terra” (acima) e “A Luta – Parte I” (abaixo), partes da peça *Os sertões*; direção de José Celso Martinez Corrêa, em montagem do Teatro Oficina Uzyna Uzona. São Paulo, 2002-2006.

Sob a direção de José Celso Martinez Corrêa (de braços abertos, na primeira foto), a peça *Os sertões* foi apresentada ao público em partes, no decorrer de quatro anos: a primeira parte, “A Terra”, estreou em 2002, e a última, “A Luta – Parte II”, em 2006.

Considerando as imagens e as informações que você tem sobre o Teatro Oficina, responda:

1. A quais movimentos culturais é possível relacionar os aspectos da linguagem teatral observados nas imagens?
2. É possível reconhecer nas imagens elementos que fazem referência à Tropicália? Quais?

Síntese estética

Verdades *tropicais*

Reflexão

O músico e compositor baiano Caetano Veloso publicou, em 1997, o livro *Verdade tropical*, que consiste em um relato de suas vivências nos anos 1960. Ele conta como o Tropicalismo foi concebido com base em leituras, conversas entre amigos e intenso trabalho musical. Leia a seguir um fragmento do capítulo em que Caetano relata o processo criativo que deu origem à canção “Alegria, alegria”.

Alegria, alegria

Chacrinha (Abelardo Barbosa) era um apresentador de rádio que passara com ganho para a televisão. Pernambucano com pesado sotaque, um homem de poucas letras, já na meia-idade então, ele comandava seu anárquico programa com um personalismo apaixonado e hipnótico. Agredindo com humor mas sem humilhar verdadeiramente os calouros pobres e ignorantes que eventualmente ele interrompia com uma buzina semelhante à de Harpo Marx – ele não apenas se punha, mas estava de fato, no mesmo nível dos candidatos, e, afora a buzina, nada tinha de semelhante ao angelical Harpo, sendo um mestiço barrigudo e de voz a um tempo rouca e estridente –, intrometendo-se nos números musicais de estrelas comerciais consagradas, atirando bacalhau na plateia, Chacrinha era um fenômeno de liberdade cênica – e de popularidade. Seu programa tinha enorme audiência e, como se fosse uma experiência dadá de massas, às vezes parecia perigoso por ser tão absurdo e tão energético. Era o programa que as empregadas domésticas não perdiam – e que atraiu a atenção exatamente de Edgar Morin, que veio ao Brasil para estudá-lo. (Três anos depois, no meu exílio londrino, encontrei Morin num jantar na casa da adida cultural da França, e ele, ao saber que eu era brasileiro, me perguntou imediatamente: “Como vai Chacrinha?”.) “Alegria, alegria”, seu bordão da temporada (ele lançou muitos que entraram na linguagem cotidiana), se tornou o título dessa minha canção projetada para ser um mero abre-alas mas que se tornou o sucesso mais amplo e mais perene entre todas as minhas composições. Isso dentro do território nacional, uma vez que os estrangeiros – mais próximos de mim neste caso – não lhe percebem tanta graça. Sendo que os brasileiros, que nunca a esqueceram, jamais se acostumaram com o título, referindo-se a ela na maioria das vezes, não pelo primeiro verso, nem pelo último, nem mesmo pelo quase-refrão “eu vou”,



Andreas Valentim/Projeto Hélio Oiticica

Hélio Oiticica, Caetano Veloso veste o Parangolé P4, 1964.

Os Parangolés, como se vê nessa fotografia de Caetano Veloso, eram peças para vestir, feitas de panos coloridos. Criados por Hélio Oiticica, foram mostrados pela primeira vez na exposição *Opinião 65*, vestidos por um grupo de sambistas do morro carioca da Mangueira. O Parangolé era uma experiência de incorporar a pessoa à obra de arte, que só se completava com os movimentos de quem a vestia.

Harpo Marx (1888-1964): comediante estadunidense, um dos quatro Irmãos Marx (Chico, Harpo, Groucho e Zeppo), que protagonizaram séries e filmes para cinema na primeira metade do século XX e ficaram mundialmente conhecidos.

Edgar Morin (1921): pensador francês de origem judaica, Morin é autor de *O método*, obra em seis volumes em que registra suas reflexões sobre o conhecimento.

mas pelo prenante “sem lenço, sem documento”, que surge duas vezes, e em posições assimétricas, na longa letra.

Não creio que isso se deva simplesmente ao fato de a expressão “alegria, alegria!” não constar da letra da música. É mais provável que a fenda de ironia que separa a canção de seu título tenha dissociado drasticamente uma do outro na mente do ouvinte comum. De todo modo, “sem lenço, sem documento” corresponde à ideia do jovem desgarrado que, mais do que a canção queria criticar, homenagear ou simplesmente apresentar, a plateia estava disposta a encontrar na canção. O verso que se segue à segunda aparição desse quase-título – “Nada no bolso ou nas mãos” – foi tirado diretamente da última página de *As palavras* de Sartre: numa brincadeira comigo mesmo, eu tinha enfiado uma linha do que para mim era o mais profundo dos livros numa canção de circunstância. A ambição que tinha me levado a compor tal canção, no entanto, era grandiosa e profunda.

Para o tratamento, imaginei usar uma formação já existente no mundo do iê-iê-iê, possivelmente a própria banda de Roberto Carlos, o RC7. Foi mais por timidez do que por opção estética que não convidei os músicos do Rei. O RC7 compunha-se de um naipe de metais sobre uma base de baixo, guitarra, bateria e teclados, e mais se aproximava de um som Motown ou James Brown do que de uma banda de neo-*rock’n’roll* inglês. A decisão de aproveitar algum grupo já existente e atuante na área do iê-iê-iê revela muito sobre a estratégia tropicalista, mas também sobre seu significado último e mesmo suas limitações. Em vez de trabalharmos em conjunto no sentido de encontrar um som homogêneo que definisse o novo estilo, preferimos utilizar uma ou outra sonoridade reconhecível da música comercial, fazendo do arranjo um elemento independente que clarificasse a canção mas também se chocasse com ela. De certa forma, o que que-

ríamos fazer equivalia a “samplear” retalhos musicais, e tomávamos os arranjos como *ready-mades*. Isso nos livrou de criar uma *fusion* qualquer, uma maionese musical vulgarmente palatável, mas também retardou (e isso é deplorável sobretudo no caso de Gil, um grande músico) uma possível pesquisa nossa no terreno dos arranjos e da própria execução. Eu tinha consciência de que estávamos sendo mais fiéis à bossa nova fazendo algo que lhe era oposto. De fato, nas gravações tropicalistas podem-se encontrar elementos da bossa nova dispostos entre outros de natureza diferente, mas nunca uma tentativa de forjar uma nova síntese ou mesmo um desenvolvimento da síntese extraordinariamente bem-sucedida que a bossa nova tinha sido.

Para o que seria a estreia tropicalista, a apresentação de “Alegria, alegria” no festival da TV Record, estávamos todos certos, Gil, Guilherme e eu, de que um grupo de iê-iê-iê (*rock*) deveria ser contratado como acompanhante. Antes que eu pudesse comunicar minha intenção de convidar o RC7 a Guilherme, ele surgiu com uma solução irresistível. A casa noturna paulista O Beco, de Abelardo Figueiredo, um velho conhecido de Guilherme, tinha sob contrato um grupo de *rock* argentino chamado Beat Boys, composto de jovens músicos portenhos muito talentosos e conhecedores da obra dos Beatles e do que mais houvesse. Guilherme, que os ouvira casualmente numa ida ao Beco, me sugeriu que fosse conferir. Ao vê-los e ouvi-los, soube que aquilo era a coisa certa. O aspecto do grupo de rapazes de cabelos muito longos portando guitarras maciças e coloridas representava de modo gritante tudo o que os nacionalistas da MPB mais odiavam e temiam. O som típico do neo-*rock’n’roll* inglês – que eles reproduziam

• **As palavras:** livro autobiográfico do filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980), lançado em 1964, que revolucionou o gênero.

• **Samplear:** utilizar trechos de registros sonoros já existentes para realizar uma nova composição musical.

com segurança – entraria como um último re-
toque da composição. O mais curioso é que,
pensando como quem ia simplesmente “sam-
plear”, nem mesmo planejei uma adaptação da
minha marchinha ao estilo da banda. Era como
se eu cresse que a fácil superposição de uma
coisa à outra produziria o resultado explosivo
desejado. Os primeiros ensaios mostraram que
tal superposição não seria tão fácil, e o resul-
tado – que afinal se revelou explosivo mas por
razões algo diferentes das que eu imaginava –
expõe a ingenuidade das soluções encontradas
pela combinação de minha temeridade com a
boa vontade dos garotos. Contudo, ouvindo a
gravação hoje, embora o andamento da versão
de estúdio seja deprimentemente lento e meu
canto demasiadamente tímido, comovo-me
com a forma da introdução, com a citação ve-
lada de “Fixing a hole”, com o acorde final sal-
tando para fora do ambiente harmônico já de
si cheio de mudanças bruscas, enfim, de tudo
o que Marcelo, Maurício, Toyo, Tony e Willie
possibilitaram que acontecesse de interes-
sante nessa experiência tateante e fundadora.
Há um critério de composição em “Alegria,
alegria” que, embora tenha sido adotado por
mim sem cuidado e sem seriedade, diz muito
sobre as intenções e as possibilidades do mo-
mento tropicalista. [...] Na verdade, foi uma
composição de Gil, “Bom dia”, segundo ele
influenciada pelos Beatles, que sugeriu a fór-
mula. A lição que, desde o início, Gil quisera
aprender dos Beatles era a de transformar al-
quimicamente lixo comercial em criação ins-
piradora e livre, reforçando assim a autonomia
dos criadores – e dos consumidores. Por isso
é que os Beatles nos interessaram, como o
rock’n’roll americano dos anos 50 não tinha
podido fazer. O mais importante não seria ten-
tar reproduzir os procedimentos musicais do
grupo inglês, mas a atitude em relação ao pró-
prio sentido da música popular como um fe-
nômeno. Sendo que, no Brasil, isso deveria
valer por uma fortificação da nossa capacidade
de sobrevivência histórica e de resistência à
opressão. Nós partiríamos dos elementos de
que dispúnhamos, não
da tentativa de soar
como os quatro ingle-
ses. [...] (Nos anos 70,

• “Fixing a hole”: canção dos
• Beatles, do disco *Sgt.*
• *Pepper’s Lonely Hearts Club*
• *Band*, lançado em 1967.

tanto eu quanto Gil viemos a compor pelo me-
nos uma canção cada um com as característi-
cas óbvias do estilo de composição de Lennon
& McCartney. Essas músicas se identificam –
não sem uma gota de ironia de nossa parte –
com os pastiches de Beatles que proliferaram
mundo afora na forma de temas de abertura
de programas de TV. “O Sítio do Pica-pau Ama-
relo” de Gil, com efeito, foi composta para a
série televisiva do mesmo nome, um programa
para crianças baseado na obra de Monteiro
Lobato, o interessantíssimo autor brasileiro de
livros infantis que atuou nos anos 20, 30 e 40.
A minha “O leãozinho” é uma canção de ter-
nura por um rapaz bonito do signo de Leão que
toca contrabaixo em bandas de *rock’n’roll*
desde menino – e que era menino quando os
Beatles estavam no auge. Mas essas canções
são brincadeiras leves sobre o que já tinha se
tornado lugar-comum, muito diferente do caso
das composições de 66, 67, quando ouvíamos
nos Beatles algo representativo do que nós
próprios ambicionávamos fazer. As canções
tropicalistas não se parecem com as canções
dos Beatles – não na mesma medida em que
essas outras são paródias delas.)
Suponho que foi o maestro Júlio Medaglia
quem promoveu a aproximação entre nós e o
grupo de músicos eruditos contemporâneos
de São Paulo a que ele pertencia. Medaglia pôs
Gil em contato com Rogério Duprat que, por
sua vez, o pôs em contato com os Mutantes.
A canção que Gil escolhera para apresentar o
ainda não nomeado tropicalismo ao público
do festival era uma adaptação de temas bási-
cos de cantos de capoeira ao método harmô-
nico de cortes bruscos – aqui muito mais
entremeados de trechos de harmonia fluente
do que no caso de “Alegria, alegria” – como
sustentação da narrativa fortemente visual,
na letra, de um crime passionai ocorrido entre
gente humilde num domingo em Salvador. En-
quanto a minha canção se referia a estrelas de
cinema (Brigitte Bardot, Claudia Cardinale),
o “Domingo no parque” de Gil fora concebido
quase como um filme. Com uma capacidade
musical imensamente maior do que a minha,
Gil entrou num diálogo fascinante com o mú-
sico erudito de vanguarda Rogério Duprat e
com o grupo de *rock* Mutantes, criando um

arranjo híbrido de trio de *rock*, percussão baiana (berimbau) e grande orquestra.

Os Mutantes eram três adolescentes da Pompeia, bairro de São Paulo – de classe média mas com áreas operárias e velhas fábricas sucateadas – que então apenas começava a tornar-se célebre como celeiro de roqueiros. Dois irmãos – Arnaldo (que tocava baixo e teclados) e Sérgio Dias Baptista (que tocava guitarra) – e uma garota – Rita Lee Jones (que cantava, tocava percussões eventuais e um pouco de flautas). Os três eram extraordinariamente talentosos. Se os Beat Boys já tinham se profissionalizado na noite tocando competentemente *covers* dos Beatles, dos Rolling Stones ou de The Doors, os Mutantes, ainda semiamadores, pareciam não copiadores dos Beatles (muito menos de alguns desses outros grupos de menor popularidade ou importância), mas seus pares, criativos na mesma linha. Quando Duprat os apresentou a Gil, este comentou comigo assustado: “São meninos ainda, e tocam maravilhosamente bem, sabem de tudo, parece mentira”.

VELOSO, Caetano. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

1. O bordão do Chacrinha, que serviu de título; a frase de um livro de Sartre usada em um dos versos; acompanhamento de uma banda de *rock*; sonoridades da música comercial; uma citação velada a uma música dos Beatles; referências a estrelas de cinema como Brigitte Bardot e Cláudia Cardinale.

Depois de ler o texto e refletir sobre ele, responda:

2. Uma adaptação de cantos de capoeira, a narrativa de um crime passionnal entre pessoas humildes de Salvador e um arranjo híbrido de trio de *rock*, percussão baiana (berimbau) e grande orquestra.

1. Segundo o autor, que elementos foram utilizados na composição da canção “Alegria, alegria”?

2. Segundo o autor, que elementos Gilberto Gil utilizou na composição da canção “Domingo no parque”?

3. Você já ouviu canções da banda Os Mutantes? Em sua opinião, elas remetem a que cenário e a que época?

Resposta pessoal. As canções dos Mutantes são ouvidas ainda hoje como novidade por músicos de novas gerações em todo o mundo. O grupo foi comparado várias vezes aos Beatles, pelo potencial criativo de suas composições e arranjos. Explore mais sobre o tema conhecendo a

Produção biografia da banda. Disponível em: <<http://tropicalia.com.br/ilumencamados-seres/biografias/mutantes>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

Objetivo

- Discutir o significado da estética tropicalista e refletir sobre ele.
- Forme um pequeno grupo com quatro ou cinco colegas para conversar sobre a estética tropicalista. Escolha com eles algumas músicas de Caetano Veloso, Gilberto Gil e do grupo Os Mutantes para ouvir. Procure identificar nessa audição os elementos constituintes do Tropicalismo apontados por Caetano Veloso no trecho que você leu do livro *Verdade tropical*. Se julgar conveniente, proponha que cada integrante do grupo escolha um disco ou compositor diferente.
- Discuta com os colegas a questão e faça uma lista dos temas levantados. Se achar interessante, escreva com eles um pequeno texto coletivo resumindo suas conclusões. Em seguida, pense em como fazer uma síntese estética do assunto, ou seja, como transmitir as conclusões do grupo aos demais colegas de classe por meio de uma criação estética, como uma composição musical ou uma ação teatral.

Dê um tempo para a audição das músicas e a troca de ideias entre os estudantes. Não é preciso que o grupo chegue a um consenso. O mais importante é que cada grupo anote as conclusões a que chegou e faça um resumo dos pontos que surgiram na discussão.

Sugestão

Definidos os elementos que serão usados na composição musical ou teatral, oriente os alunos a distribuir as tarefas necessárias para obter

Durante o processo criativo, ative sua imaginação respondendo às seguintes questões: O que seria atualizar essa “geleia geral” proposta pelos músicos tropicalistas, trazendo-a para os dias de hoje? Que elementos de nossa realidade você recolheria para a composição de uma música ou de uma ação teatral? De que livros você apropriaria uma frase? Que sons primários você “samplearia”? Em que programa de televisão ou da internet buscaria um bordão? Que elementos musicais aparentemente inconciliáveis você ousaria reunir? Que narrativas autênticas de sua região poderiam enriquecer essa composição musical ou teatral?

esses elementos e a se organizar para produzir a composição escolhida. Durante as apresentações, procure identificar as questões mais frequentes e, no fim da atividade, tome-as como base para promover uma leitura crítica dos padrões e valores de nossa sociedade.



Cristiano Mesquita/Arquivo da editora

Arnaldo Baptista, Rita Lee e Sérgio Dias do conjunto Os Mutantes em foto de 1968.

O grupo de *rock* paulista Os Mutantes representou de maneira inesquecível a criatividade tropicalista, com um singular *rock'n'roll* nacional pós-jovem guarda e maior ousadia na experimentação sonora e no figurino.

Unidade 3

arte contem- porânea

... é a cultura da periferia e seu poder de resistência e criatividade artística que vem se firmando como a grande novidade que vai marcar a cultura do século XXI.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Exposição Estética da Periferia* | 2005 e 2007. Disponível em: <www.heloisabuarquedehollanda.com.br/estetica-da-periferia-2005-e-2007/>. Acesso em: 16 maio 2016.



Vamos tratar da arte contemporânea no Brasil e no mundo e do impacto da cultura digital e do pluralismo cultural em nossa sociedade a partir do final do século XX.

Tomamos como ponto de partida para as reflexões sobre o tema três aspectos que nos parecem relevantes: o multiculturalismo e a difusão da linguagem audiovisual, que permitiu a emergência de variados discursos; a vida e o corpo como elementos estéticos na arte de nossos dias; e a arte que ocupa os espaços das cidades ao redor do mundo.

Insistimos em ressaltar, porém, que não se trata de apresentar um panorama da arte contemporânea no Brasil e no mundo, mas algumas obras, escolhidas entre inúmeras possibilidades, com o objetivo de exercitar uma análise que poderá ser feita com base também em outros exemplos trazidos para a sala de aula por alunos e professores.



Capítulo 7

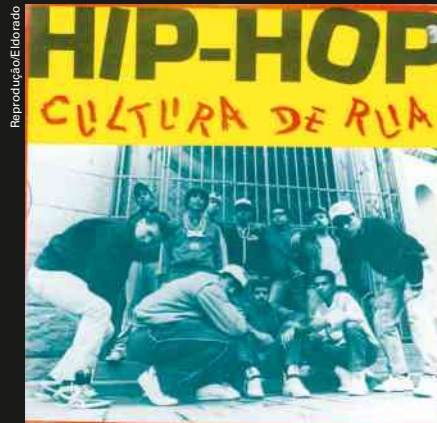
Multiculturalismo



Jacques Fajour/Centro Pompidou, Paris, França.

Cyprien Tokoudagba (1939-2012), Templo vodou da família Tokoudagba em Abomei, deus da água, 1989. Murais em um santuário reconstruído. Conjunto de sete esculturas e pintura em concreto armado, 800 cm x 150 cm. Benin, África. Exposição *Mágicos da Terra*, Centro Pompidou, Paris, França, 1989.

A arte contemporânea abraça as tradições de todo o planeta.



Reprodução/Eldorado

Capa do LP *Hip-hop: cultura de rua*, com Thaide, DJ Hum, entre outros (Eldorado, 1988).

O hip-hop conecta as periferias do mundo.

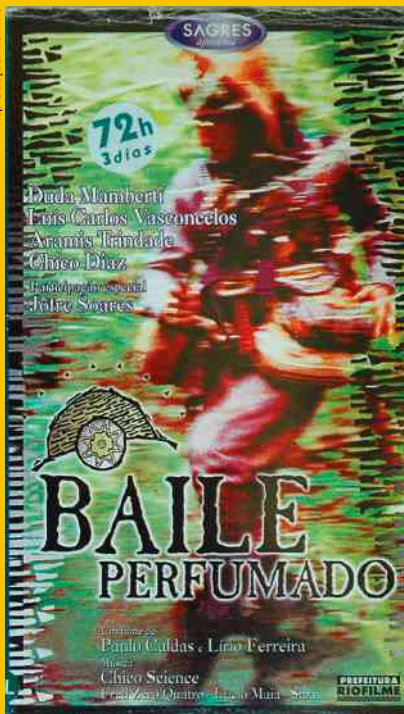


Vista da exposição *Como vai você, geração 80?*, 1984. Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV), Rio de Janeiro, 1984.

Guilherme Pinto/Agência O Globo

Arte jovem celebra a liberdade, a invenção e a diversidade na capital fluminense.

Reprodução/Riotrime



Cartaz do filme *Baile perfumado*, de Paulo Caldas e Lirio Ferreira. Brasil, 1997 (93 min).

Inovação estética na abordagem da história e das tradições do Nordeste.

de São Paulo. A obra do artista do Benin representa o universo cultural africano; sua presença em uma exposição na França é uma evidência significativa de traços interculturais. O cartaz de divulgação de um filme representa a abordagem artística contemporânea da temática regional. E a câmera de vídeo, por sua vez, evoca as possibilidades abertas pela tecnologia para as nascentes produtoras de comunicação.

Considerando as imagens apresentadas nesta abertura, responda:

- A que linguagens essas imagens se relacionam? *Artes visuais, música, cinema e vídeo.*
- Essas imagens são representativas de que universos culturais? _____
- O que você entende por multiculturalismo? *Resposta pessoal. Volte a esta questão para comprovar as hipóteses dos estudantes, depois de concluído o estudo do capítulo.*



Goran Mihajlovski/Alamy/Latinstock

Câmera de vídeo da década de 1990.

As câmeras de vídeo multiplicam os discursos.

A exposição *Como vai você, geração 80?* representa o universo de jovens artistas, possivelmente da elite, como sugere a situação retratada: uma festa ao redor da piscina de um palacete. Comente com os alunos que, embora a mostra tenha reunido principalmente artistas do eixo Rio-São Paulo, havia também participantes de outros estados, como o pintor, desenhista e escultor Leonilson, do Ceará. O disco reúne artistas do *hip-hop*, da cultura de rua, que vivem na periferia

O que é multiculturalismo?

Pós-modernidade: conceito originado da crítica aos valores defendidos pelos arquitetos modernos. Teóricos acusavam a arquitetura moderna de disseminar edifícios monótonos e impessoais e propunham, em contraposição, a multiplicidade dos discursos, característica que se tornaria central na arquitetura pós-moderna.

Nas últimas décadas do século XX, o mundo passou por profundas mudanças com a globalização da produção e do consumo, que desencadeou mudanças socioeconômicas e culturais em todos os países. Com a padronização cultural trazida por esse processo, grupos locais ou minoritários passaram a se manifestar e a lutar pelo direito de preservar seus valores e modos de vida. Nesse contexto, as incertezas marcaram o debate filosófico na década de 1980. As crenças utópicas em um futuro moderno e ordenado pareciam superadas. Os artistas não estavam preocupados em conceber algo novo, crescia entre eles o interesse pelo passado. Essa reação crítica à modernidade gerou o conceito de pós-modernidade.

Ao questionar a ciência e a tecnologia, o movimento ecológico confrontou o modo de vida que estava em curso desde a Revolução Industrial, impelindo artistas e intelectuais a refletir sobre as contradições do sistema capitalista e a buscar alternativas para o futuro. Ideias como a preservação de ambientes naturais e a organização da sociedade na luta por interesses éticos, tais como a liberdade de expressar a sexualidade ou o apoio à demarcação de terras indígenas, começam a ganhar a atenção dos jovens e ativistas.

Com a invenção dos microprocessadores, os computadores tornaram-se mais baratos, dando início à era da informação. Os meios de produção artística, tais como câmeras de fotografia e vídeo e mesas de som, ficaram mais acessíveis à população. Esse processo radicalizou-se no início do século XXI. Com a comunicação em rede estabelecida pela internet, qualquer pessoa com acesso a um computador podia se manifestar, alcançando alguém no outro lado do mundo.



Gilvan Samico (1928-2013), gravura para o livro *Romance d'A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai e volta*, de Ariano Suassuna, 1971.

O Movimento Armorial, organizado pelo escritor Ariano Suassuna (1927-2014) em 1970 em Pernambuco, foi pioneiro no resgate de uma estética regional no Brasil. Suassuna herdara uma cultura rural letrada que se desenvolveu a partir de meados do século XIX, voltada à poesia e à criação musical. O Movimento fundamentou sua estética na música de viola, rabeca e pífano, na literatura de cordel, na teatralidade cômica e nas cavalhadas, maracatus e caboclinhos.



Os Sex Pistols em foto de 1978, em Atlanta, Geórgia, EUA.

Os valores da cultura *punk*, originada na Inglaterra, no final da década de 1970, alastraram-se nas periferias urbanas. Opondo-se diretamente ao movimento "paz e amor" dos *hippies* e adotando comportamentos insolentes e agressivos, os *punks* pretendiam negar o sistema capitalista e os privilégios dos mais ricos. As bandas acreditavam que não era preciso saber tocar um instrumento de forma virtuosa – o que valia era a atitude violenta contra a sociedade.

1. Os exemplos apresentados têm em comum a época, sendo representativos do cenário artístico das décadas de 1970 e 1980, e todos negam de alguma forma os preceitos modernos: influêncs para o passado, como o Movimento Armorial; no interesse pelo ruído, pelo mal acabado, no caso da cultura punk; na descentralização da produção audiovisual, representada pelas primeiras produtoras de vídeo; na expressão de vozes populares da cultura hip-hop.

2. Três exemplos se referem ao Brasil e um à cultura inglesa. No conjunto apresentado, observa-se a abordagem de culturas específicas: a cultura sertaneja, a cultura punk, a cultura hip-hop e a nascente linguagem do vídeo. A variedade é a tônica dos exemplos, e as linguagens representadas nas imagens também são variadas: uma ilustração feita em gravura sobre madeira, uma cena de uma reportagem, um show de música e uma apresentação de dança na rua.

3. Pode-se dizer que o multiculturalismo começa a ser valorizado nas décadas de 1970 e 1980, por meio de discursos variados vindos de “zonas invisíveis” até então na cena cultural – do sertão, dos operários, dos intelectuais dissidentes, da periferia do sistema.

As trocas culturais simultâneas geraram uma diversidade em escala exponencial. Novas vozes, até então excluídas da cena artística, passaram a ser ouvidas. Os valores culturais assimilados e defendidos pelas populações periféricas estavam mais próximos das tradições rurais, das heranças afrodescendentes e indígenas e das lutas políticas da classe operária. O impacto desses saberes, somado à visão crítica dos que foram oprimidos pela colonização e pelas culturas dominantes do século XX, afetou a nossa sociedade. Uma das consequências desse processo tem sido a diminuição das distinções entre cultura erudita, cultura de massa e cultura popular.

O reconhecimento de que diversos grupos e indivíduos provenientes de variados contextos sociais manifestam sua cultura de modo heterogêneo, e de que sempre haverá uma tensão entre eles, gerando transformações, hibridizando os comportamentos sociais e as produções no campo da arte, é o que hoje entendemos como **multiculturalismo**.

Multiculturalismo: algumas vertentes intelectuais acreditam que é preciso garantir a expressão de toda a diversidade cultural em cada contexto social ressaltando as diferenças. Outros afirmam que é no processo contínuo de disputa e assimilação entre as culturas que se dá o multiculturalismo.

Observe as imagens desta seção e verifique a época e a linguagem a que estão relacionadas e os artistas ou movimentos focalizados. Depois, reflita:

1. O que essas imagens têm em comum?
2. Em que aspectos diferem?
3. O que se pode dizer a respeito do multiculturalismo com base nesses exemplos?

Conheça o repórter Ernesto Varela e assista a essa icônica entrevista de 1983. Disponível em: <<https://youtu.be/ZyNyqffEc5Y>>. Acesso em: 3 maio 2016.

Reprodução/Acervo Marcelo Tas



Ernesto Varela (interpretado por Marcelo Tas) entrevista o político paulista Paulo Maluf em 1983, Brasília, DF.

Na década de 1980 as primeiras câmeras de vídeo portáteis chegaram ao Brasil. Com esse equipamento, produtoras independentes puderam dar expressão à diversidade cultural brasileira, opondo-se à padronização da televisão comercial. Uma delas, a Olhar Eletrônico, criou o personagem Ernesto Varela, vivido por Marcelo Tas (1959), que usava a ingenuidade para estabelecer uma relação incômoda com o entrevistado. Em uma de suas entrevistas, perguntou em tom de brincadeira a Paulo Maluf, então candidato oficial à presidência da República: “Muitas pessoas dizem que o senhor é corrupto... é ladrão. É verdade isso, deputado?”.

Arquivo FSP/Folhapress



Nelson Triunfo (1954), precursor de *breakdance* no Brasil, em foto de 1984.

A cultura *hip-hop*, originada nos Estados Unidos, chegou ao Brasil em meados dos anos 1980.

Caracterizada pela busca de uma conexão entre as periferias, apoiava-se em quatro pilares: o DJ (*disc jockey*, responsável pela música), o MC (mestre de cerimônias, o cantor de *rap*), o *breaking* (a dança dos *B-boys* e *B-girls*) e o grafite. O *hip-hop* colocava-se como uma forma de expressão capaz de denunciar a miséria e a violência sob as quais viviam os que estavam à margem do sistema econômico dominante.

Contexto e criação

Aproveite a oportunidade para conversar com a classe sobre a Aids, doença causada por um vírus, o HIV, transmitido principalmente por meio de relações sexuais, que ataca o sistema imunológico. A doença, que tem vitimado milhões de pessoas em todo o mundo, foi observada pela primeira vez no início da década de 1980 e marcou os jovens daquela geração. A metodologia de tratamento e prevenção adotada no Brasil para a doença obteve sucesso nas últimas décadas. Mas essa conquista está diretamente relacionada ao acesso dos jovens e adolescentes à informação.



Teeng Kwong Chiu/The Estate of Keith Haring

Keith Haring desenhando em painel do metrô de Nova York, EUA, c. 1983-1984.

Keith Haring encontrou uma forma de se comunicar com o grande público desenhando com giz branco sobre o papel preto que recobria os painéis publicitários do metrô quando não utilizados. Aos poucos, tornou-se uma voz da poesia urbana, sintetizando um vocabulário gráfico em que eram recorrentes as representações de bebês engatinhando, cães dançando e óvnis.

Ambiente multicultural

No cenário global das artes visuais, uma tensão multicultural surge com a penetração dos artistas de rua no ambiente glamoroso das galerias. É em Nova York, na década de 1980, que desponta esse fenômeno. Nessa cidade, à época uma metrópole violenta e com alta taxa de desemprego, jovens pintavam muros, metrô e espaços públicos de regiões degradadas – intervenções que a princípio eram vistas como vandalismo.

Em junho de 1980, uma grande mostra de arte colaborativa, o *Times Square Show*, reuniu mais de cem artistas jovens, que se apropriaram dos espaços espontaneamente, pretendendo, por meio de suas intervenções, atacar o mundo oficial da arte na cidade. Havia ali todo tipo de manifestação: grafite, artistas feministas, *performers*, bandas *punks*, cartazes políticos, xerografia e outras formas alternativas de expressão. A exposição revelou artistas oriundos dos bairros negros e hispânicos, ligados à nascente cultura *hip-hop*, tornando-se um marco na história do grafite.

Jean-Michel Basquiat (1960-1988) foi um dos artistas que chamaram a atenção no evento. Negro, filho de pai haitiano e mãe porto-riquenha, Basquiat cresceu no conforto de um lar de classe média. Ainda adolescente, abandonou a escola e saiu de casa para se tornar um artista de rua. A partir do *Times Square Show*, seu sucesso foi meteórico.

Assíduo frequentador de museus, Basquiat teve entre suas fontes de inspiração a obra de artistas europeus que, no contexto do Modernismo, exploraram a liberdade das composições infantis, como o francês Jean Dubuffet (1901-1985). Em seu trabalho, ele utilizava variadas técnicas e materiais: pintava, desenhava, escrevia em diversas línguas, rasurava, colava cópias dos próprios desenhos e serigrafava pequenos esboços sobre as telas, criando composições aparentemente desleixadas, mas que consistiam em formas sofisticadas e genuínas de expressão.

Em sua breve carreira, Basquiat produziu quase três mil trabalhos, muitos dos quais expressam sua identidade com a cultura negra e hispânica de forma irreverente. Ele abordou em suas pinturas temas ligados às desigualdades sociais, à diáspora negra, às culturas ancestrais africanas e ao racismo. Em diversos trabalhos retratou personalidades negras históricas e contemporâneas, como o defensor dos direitos dos afro-americanos Malcolm X, o boxeador Cassius Clay (que usava o nome Muhammad Ali) e músicos como Miles Davis (1926-1991) e Charlie Parker (1920-1955).

Outro artista ligado ao *hip-hop* que levou o trabalho das ruas para as galerias a partir do *Times Square Show* foi o estadunidense Keith Haring (1958-1990). Ele transportou seus desenhos já conhecidos pela população, realizados em espaços públicos, para lonas coloridas. Muitas de suas imagens são referências explícitas à homossexualidade. Haring foi uma das primeiras vítimas de Aids, doença que adquiriria proporções catastróficas no final da década de 1980.

Representação

Autvis 2013/Reprodução/The Broad Art Foundation, Santa Monica, CA, EUA.



Jean-Michel Basquiat, *Trompetistas*, 1983. Acrílico e creiom sobre tela montada em suporte de madeira, 243,8 cm x 190,5 cm. The Broad, Los Angeles, Califórnia, EUA.

Ávido colecionador de discos de jazz, Basquiat queria aumentar a visibilidade dos afro-americanos nos meios culturais dominados por brancos em Nova York. Nesse tríptico, o artista retratou os músicos de jazz Charlie Parker (no alto, à esq.) e Dizzy Gillespie (à dir.) e acrescentou uma série de referências verbais a suas composições musicais, tais como o título de uma música conhecida de Charlie Parker, “Ornithology”, termo que designa a ‘ciência que estuda os pássaros’ e alude ao apelido do músico, Bird.

Tríptico: obra de arte que consiste em um conjunto de três imagens.

2. Os elementos não se assemelham a desenhos de criança, mas a forma aparentemente desorganizada da composição e a mistura de rasuras e pinceladas soltas podem remeter a obras infantis.

3. Os dois músicos de jazz são negros e a figura central parece uma máscara africana.

4. Os instrumentos musicais – um trompete e um saxofone – e os símbolos que saem do saxofone.

5. Resposta pessoal. Observe que a aparente confusão é cuidadosamente bem composta – nisso reside a sofisticação da obra. Mostre aos alunos como os elementos estão bem distribuídos no espaço da pintura.

1. Pintura em preto de quase todo o fundo das três telas, pinceladas de tinta branca, textos escritos com bastão de tinta a óleo. Em cada tela há uma figura representada, e observam-se também alguns esboços, como um cubo e uma escada.

Observe a pintura de Jean-Michel Basquiat e responda:

1. Que elementos o artista usou nessa composição?
2. No trabalho há elementos que lembram os desenhos das crianças? Quais?
3. Que elementos nesse trabalho se referem à cultura negra?
4. Que elementos evocam a música?
5. Em sua opinião, essa composição é sofisticada? Por quê?

Artes visuais na geração 80

Reprodução/Arquivo do artista



Daniel Senise, *Sansão*, 1984. Pintura sobre plástico. Exposição *Como vai você, geração 80?*. EAV Parque Lage, Rio de Janeiro.

Muitos artistas da geração 80 interessaram-se pela pintura em grandes formatos. Na foto vemos a obra *Sansão*, do carioca Daniel Senise (1955), enorme painel instalado entre duas colunas do pátio interno da EAV. Na representação, a figura parece empurrar as pilastras do edifício.

[A entrevista de Leonilson pode ser lida em LAGNADO, Lisette. *Leonilson: são tantas as verdades*. São Paulo: Projeto Leonilson/Sesi, 1995. p. 123.](#)

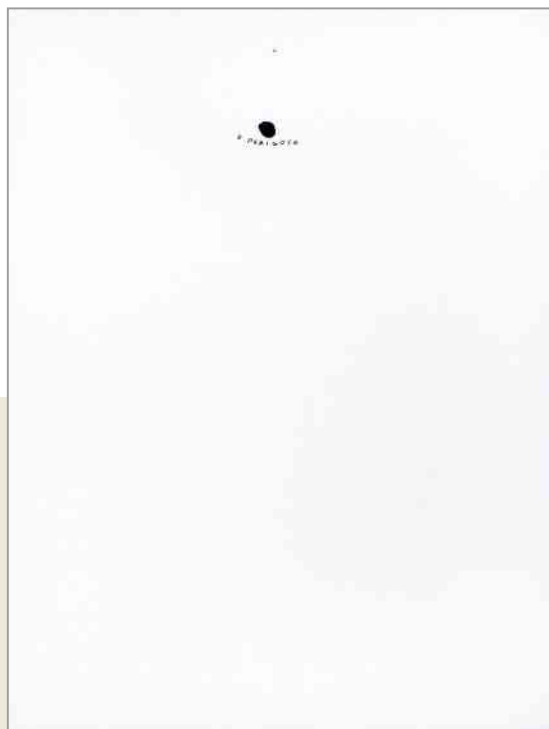
Leonilson, *O perigoso*, 1992. Tinta preta a pena e sangue sobre papel, 30,5 cm x 23 cm. Coleção Inhotim.

Em um dos sete desenhos da série *O perigoso*, realizada durante uma de suas internações, Leonilson deixou pingar uma gota de seu próprio sangue e escreveu com ironia, em face da fragilidade física em que se encontrava: "O perigoso". Sobre essa série, afirmou em entrevista à curadora Lisette Lagnado: "Eu sou uma pessoa perigosa no mundo. [...] Tem gente perigosa porque tem uma arma na mão. Eu tenho uma coisa dentro de mim que me torna perigoso".

Em 1984, a exposição *Como vai você, geração 80?* foi montada na Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV), no Rio de Janeiro, colocando em cena uma geração que comemorava a volta da democracia. Essa grande mostra foi marcada pelo prazer da expressão, reprimido durante os vinte anos de ditadura militar. O evento reuniu 123 artistas, grande parte do eixo Rio-São Paulo, mas de tendências variadas, com obras que incluíam pintura, escultura, *performance*, vídeo, música e instalação.

Entre outros artistas, a exposição contou com pinturas da carioca Beatriz Milhazes (1960), hoje internacionalmente conhecidas; com trabalhos da paulista Mônica Nador (1955), que assumiria, em 1999, um projeto de pintura de casas na periferia de São Paulo; e o cearense Leonilson (1957-1993). De modo geral, os participantes estavam interessados no fazer manual da pintura – pintavam em grandes dimensões, sobre lonas e outros suportes, sem o uso tradicional de chassis (requadros rígidos) – e em expressar sua subjetividade.

Alguns artistas desse período desenvolveram poéticas que focalizavam o corpo, o feminismo e a homossexualidade. É o caso de Leonilson, que abordou questões de comportamento e refletiu sobre a moral social. Em seus trabalhos de pequenas dimensões, Leonilson mesclou pintura, desenhos, textos e bordados. O artista muitas vezes representou a si mesmo ou escreveu o próprio nome, idade e peso, expondo em seu trabalho, de maneira velada, suas angústias e dúvidas. Usou palavras, expressões e alguns desenhos icônicos para conceber um vocabulário de enigmas – uma estratégia para falar de seus sentimentos mais íntimos reprimidos pela sociedade da época, como a expressão de sua sexualidade ou o medo de contrair Aids. Ao ser diagnosticado com a doença, transformou sua obra em um testemunho de seus pensamentos diante da aproximação da morte.



Rubens Chirri/Instituto Inhotim/Leonilson, 1957 Fortaleza-1983 São Paulo/© Projeto Leonilson

Representação



Edouard Fraipont/Coletânea particular/leonilson, 1957 Fontaleza-1988 São Paulo/Projeto Leonilson

Leonilson, *Os pensamentos do coração*, 1988. Tinta acrílica sobre lona, 48 cm x 68 cm. Coleção particular.

Nessa pintura de 1988, Leonilson reúne palavras e símbolos para expressar seus sentimentos. Leonilson, assim como outros artistas dessa geração, foi influenciado pela obra do sergipano Arthur Bispo do Rosário, que viveu grande parte de sua vida recluso em um hospital psiquiátrico no Rio de Janeiro. Bispo relatou sua visão do mundo, associando ornamentos e textos bordados em mantos, estandartes e fardões que se tornaram conhecidos do grande público a partir da década de 1980. A originalidade estética da obra de Bispo e a força poética das palavras usadas, muitas vezes como uma lista ou inventário, causaram impacto na produção de Leonilson.

1. Leonilson usou palavras – “Os pensamentos do coração” –, o desenho de um cérebro ou de uma pedra e duas espadas. O texto foi disposto em forma de coração sobre um fundo vermelho.

2. O cérebro e o coração parecem constituir uma unidade. A imagem sintetiza a ideia de que sentimento e pensamento não são coisas apartadas. Sentir e pensar são ações articuladas do corpo. Se julgar pertinente, cite o verso do poeta português Fernando Pessoa: “O que em mim sente está pensando”, do poema “Ela canta, pobre ceifeira”.

3. As espadas cruzadas formam uma cruz, que pode significar algo proibido, um sinal de interdição. A espada é um símbolo masculino, portanto, essa interdição pode estar ligada ao relacionamento amoroso entre dois homens.

4. A pintura foi feita sobre um pedaço de lona cortado de forma descuidada. Na parte superior foram aplicados ilhoses, como os usados em sapatos, para que pudesse ser pendurada em um prego.

Observe com atenção a pintura de Leonilson e responda:

1. Que elementos o artista usou nessa composição?
2. Que significados podem ser atribuídos a esses elementos?
3. Que tipo de enigma pode estar contido nessa imagem?
4. Em que suporte a pintura foi realizada e de que maneira ela está pendurada na parede?
5. Na sua opinião, por que o artista usou um fundo vermelho nessa pintura?
Resposta pessoal.
6. Que elementos você usaria para falar de seus pensamentos e sentimentos?
Resposta pessoal.



Mágicos da Terra

Arte vernacular: arte que carrega tradições relacionadas à memória coletiva de um grupo, como rituais, mitos e religiões.

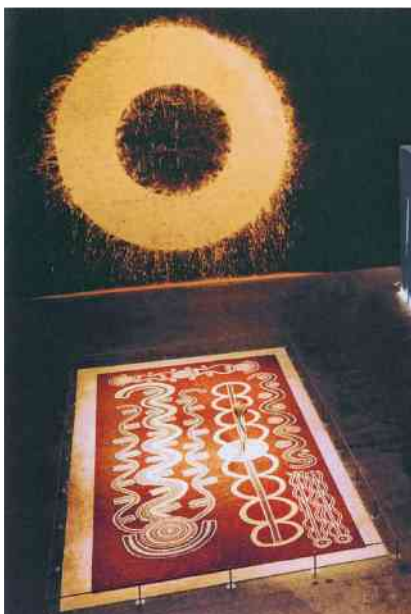
As grandes mostras internacionais de arte multiplicaram-se na segunda metade do século XX, tornando-se espaços de troca de valores culturais entre os artistas. No campo da arte, a globalização forçou o sistema eurocêntrico a voltar sua atenção aos países periféricos. Um importante marco dessa busca pela diversidade foi a exposição *Mágicos da Terra*, que teve lugar em Paris, em 1989, como um dos eventos comemorativos do bicentenário da Revolução Francesa. O projeto foi concebido com o objetivo de investigar o que era a arte naquele momento em todo o planeta e quem eram os artistas.

A exposição apresentou obras de 111 artistas, com produções muito diversificadas, parte deles ligada à cena artística contemporânea e outra

parte conectada às tradições locais dos mais diversos países do mundo. Entre os participantes, estavam, por exemplo, a artista estadunidense Barbara Kruger (1945), que em seu trabalho usava linguagem publicitária para espalhar mensagens de cunho político-social e feminista, e artistas da cultura aborígene da Austrália, da comunidade yuendumu, que criaram coletivamente uma pintura no chão em um dos espaços expositivos do parque La Villette.

Ao propor uma busca baseada no universo mágico, o curador da exposição, Jean-Hubert Martin (1944), reuniu artistas ligados à religiosidade e à ancestralidade regionais. Alguns críticos avalliam que a exposição não alcançou seu objetivo, apresentando mais uma vez a arte de matriz não europeia sob o foco do exotismo. O evento, porém, estimulou o debate sobre o conceito de arte vernacular e marcou a mudança de interesse do centro para a periferia do sistema mundial, instaurando uma nova geografia para a criação em artes visuais. Essa atitude iria dominar a cultura no início do século XXI.

Jacques Fajour/Centro Pompidou, Paris, França.



Membros da comunidade yuendumu, *Yam dreaming*, 1989. Pintura com terra, ocre, ervas misturadas com tintas e materiais diversos, 5 m x 10 m. Centro Pompidou, Paris, França.

Seis membros da comunidade aborígene yuendumu, da Austrália, realizaram uma cerimônia no Grande Halle, um galpão de exposição situado no parque La Villette, que culminou na criação de uma pintura feita no chão, usando terra.

Barbara Kruger/Coletânea particular



Barbara Kruger, sem título (*Your body is a battleground*) [Seu corpo é um campo de batalha], 1989. Fotografia impressa com serigrafia sobre vinil, 284,48 cm x 284,48 cm. The Broad, Los Angeles, Califórnia, EUA.

A artista participou do *Times Square Show*, em Nova York, com seus primeiros cartazes em preto e vermelho que carregavam mensagens políticas. Nesse trabalho, realizado no ano da exposição *Mágicos da Terra*, ela chama a atenção das mulheres para a importância de seu corpo e o direito a decidir sobre ele.

Do Brasil, foram convidados para a exposição o carioca Ronaldo Pereira Rego (1935), que participou com vinte esculturas de ferro; o baiano Deoscóredes Maximiliano dos Santos (1917-2013), o mestre Didi, que mostrou onze esculturas feitas de fibra de folhas de palmeiras, ráfia, couro, conchas e pérolas; e o carioca Cildo Meireles (1948), que apresentou a instalação *Missão, missões (como construir catedrais)*.

Representação



Reprodução/Centro Pompidou, Paris, França.

Mestre Didi, esculturas: *Omo Osanyin* (mestre da vegetação), de 165 cm x 24 cm, ladeada por *Oba Dena* (duas sentinelas do rei da Terra), de 68 cm x 11 cm (esq.) e 68 cm x 20 cm (dir.). Centro Pompidou, Paris, França.

O baiano mestre Didi, que era sacerdote do candomblé Nagô-Yorubá em Salvador, dedicou-se à confecção de objetos rituais desde criança. Aprendeu com os mais antigos a manipular os materiais para fazer objetos e emblemas que dão forma às entidades sagradas da cultura iorubá. De antiga linhagem de Ketu, mestre Didi se autodefinia como sacerdote-artista. Nessa foto, vemos três esculturas inspiradas nos orixás, intermediários entre deuses e humanos. As peças foram apresentadas na exposição em espaço construído e pintado seguindo as instruções precisas do artista.

Cildo Meireles, *Missão, missões (como construir catedrais)*, 1987. Instalação com cerca de 600 mil moedas, oitocentas hóstias, 2 mil ossos, oitenta pedras de pavimento e tecido negro. Área: 36 m². Coleção Latino-americana Daros, Zurique, Suíça.

A instalação de Cildo Meireles apresentada na exposição expressa uma reflexão do artista sobre a colonização no Brasil e o papel das missões jesuíticas na evangelização dos indígenas. O trabalho consiste em um piso forrado com moedas de 1 centavo e um teto feito de 2 mil ossos de boi, com uma coluna central montada com oitocentas hóstias, que representa a Igreja e faz a ligação entre o céu e a terra.



Georgios Kafalas/Keystone/AP Photo/Glow Images

4. O aluno deve notar que os trabalhos de mestre Didi e de Cildo Meireles são representativos do multiculturalismo que se observa no Brasil. Didi representa a cultura negra, é ligado às tradições populares e à religiosidade de matriz africana. Cildo representa a arte conceitual, crítica, já reconhecida, dos artistas relacionados à elite cultural do país.

Observe os trabalhos de mestre Didi e Cildo Meireles e responda:

1. O que os trabalhos têm em comum?
Ambos abordam temas ligados à religiosidade.
2. A qual universo cultural cada um deles está relacionado?
O trabalho de Cildo relaciona-se ao catolicismo e o trabalho de mestre Didi, ao candomblé. No entanto, o trabalho de Cildo aborda a religião de maneira crítica, enquanto o de mestre Didi é realizado como parte do ritual religioso.
3. Como você imagina a sensação de pisar sobre moedas e olhar para um céu de ossos, como proposto no trabalho de Cildo? [Resposta pessoal.](#)
4. Em sua opinião, por que os trabalhos desses dois artistas foram escolhidos para representar o Brasil?
5. Se você pudesse indicar três artistas para representar o Brasil em uma exposição planetária, quais deles escolheria? Justifique sua escolha. [Resposta pessoal.](#)

Abordagem *pintura e materialidade*

No decorrer da história, a técnica da pintura foi se transformando à medida que novas tintas eram criadas, aumentando assim também as possibilidades de uso de diferentes suportes.

Os artistas ligados às vanguardas modernistas no século XX experimentaram materiais industrializados – chapas de madeira e vidro, por exemplo – como suportes para suas pinturas. Porém, foi apenas a partir da invenção da tinta acrílica, composta de pigmentos e resinas plásticas, que se tornou possível pintar sobre pranchas de acrílico e plástico, chapas de metal, recortes de madeira compensada, tecidos estampados e todo tipo de superfície plana ou com relevos.

Assim, na década de 1980, muitos dos jovens artistas que se envolveram com a pintura usaram a tinta acrílica, que permitia experiências diversas sobre qualquer material. Entretanto, a renovação da pintura não se restringia à pesquisa de tintas e suportes. Associada a outras linguagens, como a fotografia, o bordado, a costura e a escultura, a pintura muitas vezes foi tomada como uma pele capaz de cobrir objetos de uso cotidiano. Alguns artistas se interessaram também por explorar a pintura em grandes formatos, trabalhando sobre lonas usadas para cobrir mercadorias nos caminhões, sobre os quais agregavam objetos cerâmicos, de plástico ou papelão, entre outros elementos, para constituir uma base em relevo, sobre a qual a pintura seria feita.

Para criar relevo nas superfícies dos quadros, os pintores modernos, como o gaúcho Iberê Camargo (1914-1994), usavam tinta a óleo em grossas camadas, que eram aplicadas com espátula. Os artistas da geração de 1980, por sua vez, passaram a adicionar aos pigmentos materiais que podiam tornar sua pintura tridimensional. Eles experimentaram inclusive técnicas antigas, como a encáustica – que consiste na utilização de

cera de abelhas como aglutinante dos pigmentos –, e, derretendo parafina ou cera em lata, prepararam tintas pastosas, quase sólidas. Elementos como vaselina, gesso, terra e areia foram adicionados à tinta; outros, como palha, papelão e objetos pequenos, foram colados diretamente na tela. O resultado dessas experiências é uma pintura com volume, quase tridimensional.

Iberê Camargo, *Painel com garrafas*, 1957. Óleo sobre tela, 293 cm x 150 cm. Museu de Arte Moderna (MAM), Rio de Janeiro.

O artista usou tinta a óleo pastosa e espátula para fazer essa pintura. Observe como, ao aplicar a tinta, ele deixou relevos sobre a tela.

Reprodução/Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro (RJ)



→ Resposta pessoal. Oriente os alunos na exploração da obra *Onça pintada I*. Depois, chame a atenção deles para a relação entre o título do trabalho e a técnica utilizada: o título se refere a uma onça-pintada — e foi o que a artista fez: pintou uma onça em um cobertor que tinha um padrão de onça —, mas também se refere ao nome do animal. Se possível, incentive-os a visitar o site de Leda Catunda para conhecer outros

trabalhos da artista e os materiais inusitados de que são feitos, como capacho, tapete, couro, guarda-sol, plástico, cobertor, colchão, madeira, espuma, quebra-cabeça, vestido, meia, toalha, fórmica, veludo.

No início dos anos 1980, o paulista Nuno Ramos (1960), com os outros jovens artistas do ateliê Casa 7, fazia grandes pinturas usando tinta esmalte sobre papel *kraft*. Com esse material barato era possível explorar o gesto e as grandes pinceladas. Não havia compromisso com a durabilidade do trabalho, tampouco com o acabamento: a tinta escorria, respingava, sujava. O que se desejava era experimentar.

Reprodução/Acervo do artista



Nuno Ramos, sem título, 1989. Vaselina, parafina, pigmento, tecidos, metais e folhas de ouro sobre madeira, 280 cm x 340 cm. Coleção do artista.

Com o tempo, Nuno Ramos foi associando materiais diversos a suas telas, o que resultou em trabalhos grandes e tridimensionais, como o que se vê na imagem. No decorrer de sua carreira, Nuno Ramos passaria a produzir esculturas e a criar instalações, tornando-se um artista que trabalha com suas inquietações e explora diferentes temas, mídias, técnicas e linguagens, inclusive a literatura e o cinema.

A paulista Leda Catunda (1961) experimentou suportes variados para sua pintura, como peças de vestuário, toalhas, couro, tapetes e até colchões. Ela pesquisava tecidos e outros materiais usados pela indústria de confecção e costurava-os sobre suas telas antes ou depois de pintá-las. Algumas vezes usava a tinta para apagar elementos de um tecido estampado, evidenciando outros. Mais tarde trabalhou com volumes estofados e transferência de fotografia para tecidos, que eram aplicados com costura sobre a pintura.



Leda Catunda, *Onça pintada I*, 1984. Tinta acrílica sobre cobertor; 185 cm x 150 cm. MAC-USP, São Paulo.

Em um jogo poético visual, Leda Catunda utilizou um cobertor como suporte inusitado para *Onça pintada I*. A figura da onça colorida, que parece estar em queda livre, instiga o espectador a refletir sobre os limites espaciais da pintura. O trabalho não tem moldura nem chassi, o que ressalta o objeto tridimensional, o cobertor. Para conhecer outros trabalhos de Leda Catunda, visite o *site* da artista. Disponível em: <www.ledacatunda.com.br>. Acesso em: 24 maio 2016.

Reprodução MAC-USP/Acervo do artista

Observe as imagens, reflita sobre a questão abordada nesta seção — a materialidade da pintura — e compartilhe opiniões com os colegas e o professor:

- Na obra *Onça pintada I*, que elementos fazem parte do suporte e quais deles correspondem à intervenção da artista? *O fundo em tons de verde e o contorno da onça, as garras, os dentes e os olhos foram pintados pela artista. O cobertor provavelmente era apenas estampado como uma pele de onça.*
- Em sua opinião, por que os artistas da geração 80 procuraram trazer para a pintura elementos distintos daqueles já definidos como materiais artísticos?

Pesquisa *artes visuais no fim do século XX*

Durante a ditadura militar no Brasil, as propostas conceituais, muitas vezes engajadas politicamente, dominaram a cena artística com objetos, arte postal, intervenções e fotografias. Com o retorno da democracia, na década de 1980, emergiu o desejo de expressão livre e múltipla, até então represado, e a pintura voltou com grande força e com muita diversidade. É nesse contexto também que começam a aparecer os primeiros grafites, a pintura nos muros da rua. Vamos conhecer alguns trabalhos e exposições dos artistas desse período:



Reprodução/Novo Museu de Arte Contemporânea, Nova York (Estados Unidos)

Cildo Meireles, *Inserções em circuitos ideológicos: projeto cédula*, 1975. Carimbo de borracha sobre cédulas. Novo Museu de Arte Contemporânea, Nova York, EUA.

1. Como era a arte conceitual dos anos 1970?

- Cildo Meireles tem proposto reflexões argutas ao público desde o fim da década de 1960. Durante os anos de ditadura no Brasil, realizou a série *Inserções em circuitos ideológicos*, que assumiu um enfoque político. Sua ação consistia em retirar um objeto cotidiano de circulação, interferir nele e então devolvê-lo ao sistema. O artista empreendeu essa interferência anônima em notas de dinheiro e em garrafas de refrigerante. Ele carimbou em cédulas de 1 cruzeiro, que circulavam de mão em mão, a pergunta inquietante sobre o assassinato do jornalista Vladimir Herzog nos porões da ditadura: “Quem matou Herzog?”. Conheça mais sobre o trabalho de Cildo Meireles no [site](http://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/galeria-cildo-meireles/) do Instituto Inhotim. Disponível em: <www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/galeria-cildo-meireles/>. Acesso em: 24 maio 2016.

2. Qual foi o percurso dos jovens artistas que participaram da exposição *Como vai você, geração 80?* nas últimas três décadas?

- Alguns dos artistas que fizeram parte da exposição dedicaram sua carreira à pintura. Amplie sua pesquisa sobre a obra de um dos citados a seguir e depois escreva uma frase que sintetize sua impressão sobre o trabalho. Se preferir, escolha dois dos artistas, faça um levantamento sobre a obra de cada um e, posteriormente, uma reflexão a fim de comparar seu trabalho.

The Bridgeman Art Library/Keystone/ Coleção particular



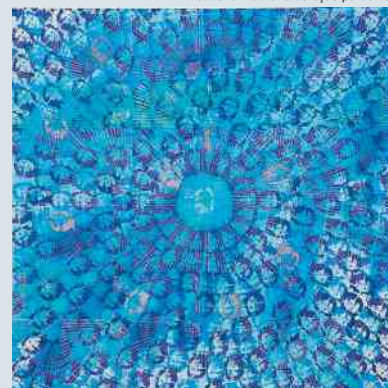
Beatriz Milhazes, *Rosa Nocturna*, 2006-2007. Tinta acrílica sobre tela, 69,2 cm x 100,3 cm. Coleção particular.

- A potência geométrica e decorativa da pintura de Beatriz Milhazes pode ser vista em um vídeo que apresenta obras da artista expostas em 2013, assim como seu ateliê e seu processo de trabalho. Disponível em: <<http://gnt.globo.com/programas/arte-brasileira/videos/3209813.htm>>. Acesso em: 24 maio 2016.

- As construções espaciais na obra de Daniel Senise podem ser observadas no [site](http://www.danielsenise.com) do artista. Disponível em: <www.danielsenise.com>. Acesso em: 24 maio 2016.

- Visite o [site](http://www.luizzerbini.com) do artista Luiz Zerbini (1959) para conhecer as tramas complexas de sua pintura figurativa. Disponível em: <www.luizzerbini.com>. Acesso em: 24 maio 2016.

- O trabalho colaborativo que usa a técnica do estêncil, desenvolvido pela artista Mônica Nador e a associação Jardim Mirian Arte Clube (Jamac), é focalizado no livro *Mônica Nador + JAMAC*. Disponível em: <<https://jamacarteclube.wordpress.com/2013/07/22/livro-jamac-monica-nador/>>. Acesso em: 24 maio 2016.
3. Quais foram os pioneiros do grafite no Brasil?
- Um dos pioneiros do grafite foi Alex Vallauri (1949-1987), artista de origem italiana, nascido na Etiópia, que se radicou no Brasil em 1965. Seus trabalhos começaram a ser vistos nos muros de São Paulo em 1978. Eram formas únicas, como uma bota preta, um pião, um telefone ou um acrobata. Vallauri também participou da exposição *Como vai você, geração 80?*. Saiba mais sobre o artista visitando o site da Bienal Internacional de São Paulo. Disponível em: <www.bienal.org.br/post.php?i=335>. Acesso em: 24 maio 2016.
 - Na primeira geração de grafiteiros, destacou-se a atuação do coletivo Tupinãodá. No site de Jaime Prades (1958), um dos integrantes do grupo, você pode pesquisar fotografias de grafites e outros trabalhos feitos pelo coletivo na década de 1980. Disponível em: <www.jaimeprades.art.br/?area=3&sec=110#sub=14&item=32>. Acesso em: 24 maio 2016.
4. Onde encontrar o trabalho dos artistas Jean-Michel Basquiat, Keith Haring e Barbara Kruger?
- Duas exposições recentes mostraram faces diferentes do trabalho de Basquiat: *Jean-Michel Basquiat, agora é a hora*, realizada em 2015 no Museu Guggenheim de Bilbao, na Espanha, e *Basquiat, os cadernos desconhecidos*, apresentada no Museu do Brooklyn, em Nova York, também em 2015. Leia uma crítica sobre a mostra no Guggenheim. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/jean-michel-basquiat-ira-o-sistema-16656812>>. Acesso em: 24 maio 2016. Conheça ainda alguns trabalhos expostos no Museu do Brooklyn. Disponível em: <www.brooklynmuseum.org/exhibitions/basquiat_notebooks>. Acesso em: 24 maio 2016.
 - A Fundação Keith Haring mantém um site com muita informação sobre o artista e nele você encontra os trabalhos organizados pelo ano em que foram produzidos. Disponível em: <www.haring.com>. Acesso em: 24 maio 2016.
 - No trabalho *Belief + doubt* [crença + dúvida], feito em 2012 para ser instalado no Hirshhorn Museum and Sculpture Garden, em Washington, Barbara Kruger preencheu uma área de circulação com textos que falavam sobre poder, dinheiro e fé. Seu objetivo era desafiar os espectadores em suas certezas ideológicas. No site do museu há fotos e um vídeo sobre a montagem. Disponível em: <<http://hirshhorn.si.edu/collection/barbara-kruger/#detail=/bio/barbara-kruger-beliefdoubt/&collection=barbara-kruger>>. Acesso em: 24 maio 2016.
 - Reflita sobre o que você achou mais interessante nos trabalhos desses artistas e compartilhe com os colegas.
5. Procure em sua casa um objeto que não tenha mais utilidade, uma sucata, que possa servir como um suporte para pintura, e o traga para a escola.
- Você pode escolher um tecido, um lençol, uma roupa velha ou mesmo uma panela ou um prato de plástico. O importante é que se sinta estimulado a fazer algum tipo de intervenção sobre ele – que será a proposta da seção seguinte.



Mônica Nador, *Que cem flores desabrochem*, 2007. Acrílica sobre tela, 160 cm x 160 cm. Fotografia de Isabella Matheus. Coleção particular.



Alex Vallauri posa para foto grafitando muro no Parque Lage, Rio de Janeiro, 1984.



Keith Haring, sem título, 1985. Serigrafia, 60 cm x 80 cm. Nova York, EUA.

Reforce com a turma a importância de trazer esse objeto ou material para um trabalho de pintura que será proposto na seção **Ação pintura: suportes e tintas**. Mas atenção: para experimentar suportes variados, os alunos vão precisar de tinta acrílica. Uma solução viável é usar uma lata de tinta acrílica branca para parede e preparar uma ou duas cores diferentes para toda a classe, usando bisnagas de pigmento líquido.

Ação *pintura: suportes e tintas*

1. Proposição

- Depois das pesquisas e reflexões sobre a pintura e os pintores, vamos experimentar na prática alguns recursos e procedimentos capazes de desencadear processos criativos estimulantes.

2. Experimentação de suportes

- Vamos começar experimentando o trabalho pictórico sobre materiais não convencionais.
- Para essa atividade você vai precisar de tinta acrílica branca. Junte-se a cinco ou mais colegas para dividir um pote da tinta branca e dois tubinhos de tinta colorida. Misturando o branco com as duas cores dos tubinhos é possível obter algumas variações de cor – que podem ser usadas por todos.
- Examine com atenção o material que você trouxe de casa. É uma superfície plana ou um objeto tridimensional? É feito de algum tipo de tecido ou é de madeira, ferro ou plástico? Que tipo de intervenção você pode fazer nesse suporte com a pintura? O que pode ser apagado ou ressaltado nesse objeto por meio da pintura?
- Limpe bem e, se possível, lixe a superfície que você vai pintar. Se for pintar sobre tecido, umedeça-o antes de começar.
- Execute a pintura. Se for preciso, dê mais de uma demão até atingir a cobertura desejada, sempre respeitando o tempo de secagem entre as aplicações de tinta.
- Atenção: essa atividade é experimental, algumas coisas podem não dar certo. O processo de experimentar tintas e suportes sempre traz algum aprendizado, mesmo que o resultado não alcance os objetivos.

3. Fabricação de tinta

- Agora, vamos preparar tintas e agregar substâncias a elas.
- Para isso, reúna cola branca tipo PVA, pigmento em pó (uma cor por grupo de oito alunos) ou terra seca e peneirada, detergente (um para a classe toda será suficiente), um pote de plástico com tampa, um palito, pincéis largos, água e folhas de papel *kraft*.
- Misture uma parte de pigmento em pó com uma parte de água. Faça essa mistura aos poucos, até alcançar a consistência pastosa. Depois agregue meia parte de cola branca. Misture bem até obter uma substância homogênea. Por fim, coloque dez gotas de detergente na tinta para que ela dure e não fique mofada.
- Use um pedaço do papel *kraft* para experimentar a consistência da tinta. Você pode agregar outras substâncias a ela. O que você poderia misturar?
- Como seu grupo preparou apenas uma cor, troque-a com os colegas de outros grupos se quiser usar mais cores. Faça outro teste para experimentar as cores.

A tinta acrílica nem sempre adere a qualquer superfície. Há diferentes composições da tinta no mercado. Diluída com água, a tinta acrílica fica mais líquida e pode penetrar mais facilmente em tecidos variados, mas sempre vai ficar com um efeito de transparência. Para cobrir totalmente um elemento, o melhor é usar tinta branca. Algumas superfícies são mais adequadas para pintura – objetos porosos podem funcionar melhor. Assim, se um aluno trouxer, por exemplo, um objeto de madeira, como um cabide antigo quebrado, será interessante lixar a superfície antes de pintar. Uma panela de alumínio pode ser pintada com tinta acrílica, mas a película da tinta, com o tempo, pode se despregar da superfície pintada.

- Para realizar a pintura, prenda uma folha grande de papel *kraft* na parede ou no muro. Ao pintar, use gestos largos, não economize a tinta, faça sobreposições e verifique se alguma coisa pode ser colada sobre sua pintura.



Fotos: Arquivo/Arquivo da autora

Pigmentos coloridos em pó e a tinta preparada. A cor final da tinta é mais clara que a do pigmento puro.

4. Intervenção em imagem pronta

- Finalmente, vamos fazer uma pintura em uma superfície que já traz informações.
- Reúna cola branca, tinta preparada, pincéis largos, potinho, papel *kraft* e uma ou mais páginas de revista, ou um cartaz antigo, ou um pedaço de *outdoor* encontrado na rua, ou ainda fotografias impressas.
- Cole as páginas de revista ou outro material que tiver conseguido sobre a folha de papel *kraft* e deixe secar.
- Use a tinta previamente preparada e faça uma pintura apagando algumas partes e ressaltando outras ou desprezando completamente a informação que já existe na superfície.
- Faça intervenções com uma cor, deixe secar, depois faça com outra cor.

5. Avaliação coletiva

- Depois de realizar as experiências propostas, pendure os trabalhos realizados em uma parede ou no muro da escola para que todos possam observá-los detidamente.
- Em seguida, converse com os colegas e o professor a respeito dos procedimentos utilizados e dos resultados obtidos. As experiências de pintar sobre suportes variados deram certo? Algo deu errado? Por quê? Que suportes foram mais inusitados? Como foi o processo de preparo das tintas? Como ficaram as pinturas com as tintas preparadas? Como avalia a experiência de trabalhar sobre imagens prontas? Em que trabalhos se observou a opção de interagir com a imagem preexistente? Em que trabalhos essas imagens foram ignoradas na composição?

Oriente os alunos a preparar a sala para o trabalho forrando as mesas ou o chão com jornal. Para fazer a tinta, os alunos vão precisar de uma medida, que pode ser um pote pequeno. Esse pote, de plástico ou de vidro, com abertura larga e tampa, deve ser usado para preparar e guardar a tinta. A tinta bem tampada pode durar algumas semanas. Oriente-os também a respeito da função de cada um dos elementos que compõem a tinta: o pigmento é o pó, o aglutinante é a cola branca, o solvente é a água e o conservante, o detergente. O ideal é usar papel *kraft* em rolo, que é mais barato e pode ser cortado do tamanho adequado para a pintura de cada aluno. Estimule-os a usar as tintas em grandes quantidades, sem medo.

Se estiver usando papel *kraft* em rolo, deixe que os alunos decidam a dimensão do trabalho de acordo com o material que trouxeram para colar sobre o suporte. Para colagem das folhas de revistas eles podem espalhar a cola com pincel em toda a superfície.

Contexto e criação

Cinema em Pernambuco

Cinema da retomada: nos primeiros anos da década de 1990, em decorrência da crise econômica, o número de filmes produzidos no Brasil caiu a quase zero. No entanto, com a recuperação da produção nacional, treze longas-metragens foram lançados em 1995. Essa produção do final do século XX ficou conhecida como “cinema da retomada”. Ela foi possibilitada por uma nova forma de financiamento da indústria audiovisual, apoiada pelas leis de incentivo fiscal, que permitiam a empresas privadas abater do imposto de renda os valores investidos em obras audiovisuais.



Heudes Regis/Cedoc/Abri

Chico Science e Nação Zumbi em foto de 1993.

O movimento Manguebeat eclodiu na década de 1990 no Recife, misturando afaias com guitarras elétricas e mesclando *rock e rap* com ritmos regionais. As bandas Nação Zumbi – liderada por Chico Science (1966-1997) – e Mundo Livre 5/A – de Fred Zero Quatro (1965) – criaram uma nova sonoridade a partir de gêneros tradicionais como o maracatu.

Há algumas décadas, filmar envolvia procedimentos complexos, custosos e demorados. O ajuste dos controles da câmera exigia conhecimento técnico e, para que as imagens se tornassem visíveis, o filme precisava ser revelado quimicamente em laboratórios especializados. O som tinha de ser gravado separadamente e depois combinado às imagens filmadas.

No Brasil, a ausência de uma indústria cinematográfica consistente, aliada ao alto custo dessa atividade e aos períodos longos de produção, fez com que poucas pessoas se atrevessem a se dedicar à produção de filmes.

Em meados dos anos 1960, com o movimento Cinema Novo, esse cenário começou a se transformar. A geração de novos cineastas passou a pensar em filmes que tivessem orçamentos mais enxutos e roteiros focados na realidade nacional, além de assumir a falta de recursos como um trunfo a ser usado a favor da narrativa. O que era uma tendência de movimentos cinematográficos em outras partes do mundo aqui ganhou o famoso lema “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. Mesmo assim, ainda eram poucos os que podiam se dedicar a fazer cinema no país.

No final da década de 1980, com a popularização do vídeo, as possibilidades mudaram e, com elas, a própria linguagem audiovisual. Mais pessoas foram entrando no mercado e abrindo novos caminhos na arte de captar imagens e contar histórias. As tecnologias digitais causaram um impacto profundo no tipo de imagem e na forma como elas eram articuladas em novas narrativas nas telas do país, o que se observou principalmente com a difusão do uso da internet, a partir de meados da década de 1990.

Se antes pouca gente fazia cinema em razão das limitações técnicas e financeiras, esse quadro mudou bastante graças às facilidades de captação e difusão das imagens em rede. O fenômeno fez emergir de uma forma mais viva toda a diversidade cultural do Brasil, com suas paisagens únicas, modos diferentes de contar histórias, sotaques regionais, permitindo múltiplas visões particulares de cada canto do país.

Um filme que capta bem esse momento de mudança é *Baile perfumado*, dos cineastas pernambucanos Lício Ferreira (1965) e Paulo Caldas (1964), lançado em 1997, considerado um marco do cinema da retomada e que contou ainda com a trilha sonora dos jovens envolvidos com o movimento musical Manguebeat.

Hoje, a cena audiovisual de Pernambuco inspira o cinema do mundo e dialoga com ele. Filmes como *Cinema, aspirinas e urubus* (Brasil, 2005, 99 min), de Marcelo Gomes (1963); *Árido movie* (Brasil, 2006, 115 min), de Lício Ferreira; e *O som ao redor* (Brasil, 2012, 124 min), de Kleber Mendonça Filho (1968), consolidaram uma estética que expressa a cultura tradicional local, as diferenças sociais gritantes da cidade do Recife e a riqueza visual do Sertão nordestino.

Representação

Em *Baile perfumado* a história é contada a partir do diário de um imigrante libanês, Benjamin Abrahão, mascate-fotógrafo que, na década de 1930, conseguiu a proeza de produzir as únicas imagens do mítico cangaceiro Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, e de seu bando. Misturando imagens de arquivo com cenas de ação em plena caatinga, o filme desempenhou um papel fundamental ao divulgar para todo o país a riqueza da cultura pernambucana e anunciar a diversidade que existia fora do eixo Rio-São Paulo.

3. O governo ditatorial do Estado Novo estabeleceu um sistema de censura e repressão violento, calando vozes e movimentos discordantes ou que fossem considerados uma ameaça à ordem. Avaliava-se que a circulação das imagens de Lampião poderia reforçar o apoio popular ao cangaço, que vivia em constante guerra contra as "volantes", forças policiais ligadas ao poder constituído.



Reprodução: Riofilme

Cena do filme *Baile perfumado*, dirigido por Lírio Ferreira e Paulo Caldas, 1996. No primeiro plano, os atores Zuleika Ferreira e Luiz Carlos Vasconcelos.

Ganhador do prêmio de melhor filme do 29º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro (1996), *Baile perfumado* também levou os prêmios de melhor direção de arte, para Adão Pinheiro, e de melhor ator coadjuvante, para o pernambucano Aramis Trindade (1965) – no papel do tenente Lindalvo Rosas. Nesse mesmo ano, o filme também ganhou o primeiro Prêmio Unesco, reservado a diretores estreados.

1. Na época, a produção de imagens em movimento era muito incipiente no Brasil, enquanto as produções estadunidenses tomavam as salas de cinema. Mas o cangaço e figuras como Lampião eram verdadeiras lendas que despertavam a curiosidade popular. A dificuldade extrema em conseguir as imagens do cangaceiro alimentava o interesse da imprensa, sobretudo no sul do país, aonde só chegavam notícias e relatos. Um filme apresentando imagens exclusivas certamente despertaria muita atenção e tinha tudo para ser um grande sucesso.

Assista ao filme *Baile perfumado*, considere os conhecimentos que você tem sobre a época focalizada e responda:

1. Um filme sobre Lampião poderia fazer muito sucesso e enriquecer seu autor, como imaginava Benjamin Abrahão? Por quê?
2. O filme apresenta aspectos de Lampião que não costumam aparecer nas histórias sobre sua figura. Você identificaria alguns desses aspectos? *A figura do cangaceiro em geral, e, sobretudo, a de Lampião, sempre vem carregada de elementos ligados à violência e ao mito do cabra-macho, mas no filme, baseado nas imagens feitas por Benjamin, surge um Lampião vaidoso, atraído pelas modernidades da vida urbana, como a máquina fotográfica e a garrafa térmica, e apaixonado por uísque escocês e perfume francês.*
3. Por que o governo federal censurou as imagens feitas pelo fotógrafo?



Audiovisual: a periferia no centro

No início do século XXI, as novas tecnologias digitais facilitaram o uso de aparelhos portáteis para captação, edição e circulação de imagens em movimento, provocando maior democratização do fazer audiovisual.

Com a queda no custo da produção, começaram a surgir filmes documentários que apresentavam olhares mais próximos do ambiente urbano diversificado do país. Esse universo cultural intenso despontou nas telas como uma novidade, pois muito pouco dele havia sido focalizado nas produções cinematográficas até aquele momento.

Exemplifica bem esse tipo de filme o primeiro longa-metragem de Guilherme Coelho (1979), *Fala tu*, de 2003, documentário que acompanha o dia a dia de três personagens ligados ao *rap* – o elemento musical do *hip-hop* –, que vivem na zona norte do Rio de Janeiro. Macarrão, apontador do jogo do bicho; Toghum, vendedor de produtos esotéricos; e Combatente, operadora de *telemarketing*, partilham suas batalhas diárias e o sonho de sobreviver de sua música, o *rap*.

Escolhido pelo público como o melhor documentário no Festival do Rio de Cinema de 2003, o filme, além de acompanhar momentos da vida dos jovens com a câmera, usa entrevistas como recurso para mostrar o cotidiano quase invisível dos jovens, dois deles negros, que fazem *rap* nos subúrbios da cidade.

Um filme em que a câmera acompanha o personagem o tempo todo é chamado de documentário de modo observacional. Nesse tipo de documentário, a proximidade que o espectador estabelece com o personagem conforme vai entrando em contato com ele se torna um elemento de grande força emocional.

Em *Fala tu*, esse artifício leva o espectador a atravessar a cidade de ônibus, penetrar em um *call center* de *telemarketing*, visitar lojas e vivenciar a experiência de ser um vendedor, conhecer um ponto de jogo do bicho e acompanhar de perto a dor de Toghum ao entrar no hospital onde seu pai se encontra em tratamento contra o câncer. Cenas da vida afetiva dos personagens também são vistas de perto, como uma discussão entre Macarrão e a mulher e a saída de Combatente de seu grupo de *rap*. Essa proximidade propiciada pela câmera, mais do que as entrevistas, leva o espectador a estabelecer cumplicidade com os personagens, facilitando o entendimento do que se quer mostrar: um recorte da realidade dos artistas do *hip-hop* no Brasil.

A representação da população negra no cinema nacional foi, na maioria das vezes, marcada por uma visão estereotipada, quase sempre associada à marginalidade e à violência, ou pela adoção de papéis secundários na trama. Em 2000, o cineasta paulista Jeferson De (1969) lançou o Manifesto Dogma Feijoada, um conjunto de sete regras que um filme deveria seguir para ser considerado representante de um verdadeiro cinema negro brasileiro. O Dogma Feijoada propunha uma produção cinematográfica feita por e para negros.

Modo observacional: um dos seis conceitos desenvolvidos pelo teórico estadunidense Bill Nichols para classificar os tipos de documentário: poético, expositivo, observacional, participativo, reflexivo e performativo. Em vários momentos da história do cinema, experiências de linguagem feitas a partir de documentários trouxeram inovações para a linguagem cinematográfica.

O cineasta Jeferson De em debate no 11º Festival Internacional de Curtas-metragens de São Paulo, em 2000.

Em seu manifesto, o cineasta propõe uma produção cinematográfica feita por e para negros, em que personagens estereotipados são proibidos.



Adriana Elias/Folhapress

O Manifesto Dogma Feijoada pode ser lido no livro *Dogma feijoada – O cinema negro brasileiro*, de Jeferson De, que traz ainda três roteiros de curtas-metragens: *Distraída para a morte* (ficção); *Carolina* (documentário baseado na obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus); e *Narciso Rap* (ficção). Leia-o na íntegra. Disponível em: <<http://livraria.imprensaoficial.com.br/media/ebooks/12.0.813.132.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

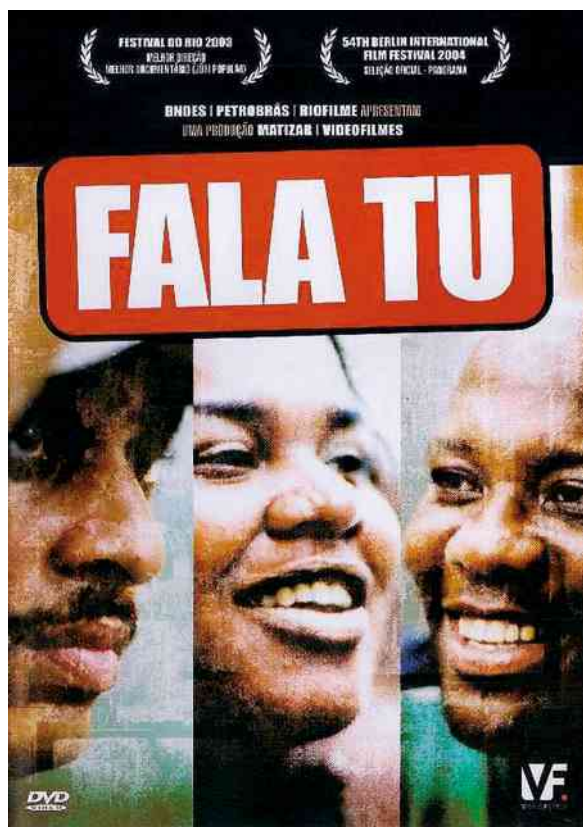
Representação

Fotos: Reprodução/Teleimage



Macarrão, Thogum e Combatente, os três personagens do filme *Fala tu*, são jovens que têm em comum a paixão pelo rap.

O documentário mostra as transformações vividas pelos protagonistas durante os nove meses de filmagens.



Comente com os alunos que, no tipo de documentário classificado por Bill Nichols como "participativo", a equipe de filmagem também faz parte do filme.

Cartaz do documentário *Fala tu*, de Guilherme Coelho. Brasil, 2003 (74 min).

1. A câmera acompanhando a vida cotidiana dos personagens e as falas escolhidas pela edição já mostram a dificuldade de manter o sonho de viver de rap na periferia do Rio de Janeiro, mas o que reforça essa visão dura da realidade é a retomada da situação dos personagens nove meses depois. A opção de mostrar no filme as experiências negativas vividas por alguns dos jovens acaba por dar um tom desesperançoso à história.

1. O documentário apresenta uma visão bastante dura da realidade dos personagens, a ponto de muitos acharem o filme pessimista. Na estrutura do filme, que elementos reforçam essa visão?

2. Você percebeu que, em vários momentos das entrevistas, os personagens interagem com a equipe que está filmando? O que pretendem os realizadores ao manter esses registros na versão final do filme?

Evidenciar que há uma direção e uma equipe no processo da filmagem reforça o efeito de cumplicidade com os personagens, deixa claro que o que se mostra é a vida como ela é, e não uma montagem artificial.

❖ A questão de gênero no cinema

O Brasil possui dados alarmantes relacionados à violência contra mulheres e homossexuais, mas as questões de gênero e de orientação sexual raramente são discutidas e trabalhadas em espaços educacionais e culturais. A tendência a tornar esse assunto invisível parece ter influenciado a própria história da produção cinematográfica nacional. Poucos filmes representativos abordaram questões relacionadas ao protagonismo da mulher ou o tema da homossexualidade fora dos estereótipos. Essa situação tem mudado, mas a mudança ainda é lenta.

Um filme que chamou a atenção nos últimos anos foi o curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, dirigido por Daniel Ribeiro (1982) e lançado em 2010. A trama narra a história de Leonardo, um adolescente cego que, no decorrer do filme, vai se descobrindo apaixonado por um novo colega de sala. Com um roteiro bem amarrado, uma ótima atuação dos atores juvenis e uma fotografia a serviço da narrativa, o filme surpreende pela forma delicada de abordar o tema da sexualidade na adolescência, ajudando a desarmar preconceitos.

Amplamente premiado em festivais de cinema no Brasil e no exterior, o curta-metragem contribuiu para abrir o debate acerca de diversidade

sexual e gênero em escolas. Há vários filmes estadunidenses que apresentam os adolescentes em processo de descobertas e afirmações sobre sexualidade, mas sempre com um viés tradicional, isto é, heteronormativo. No Brasil, são poucos os títulos voltados para esse tema, e a maioria segue o padrão hollywoodiano. O filme do diretor Daniel Ribeiro entrou nesse vácuo, tirando o assunto do espaço restrito dos festivais temáticos e levando-o para todos os públicos.

Eu não quero voltar sozinho foi escolhido para fazer parte do Cine Educação, programa que exhibe filmes nas escolas em parceria com a Mostra Latino-Americana de Cinema e Direitos Humanos, mas, por resistência de alguns segmentos da sociedade brasileira, foi retirado do catálogo.

Em 2014, a história deu origem ao longa-metragem *Hoje eu quero voltar sozinho* (Brasil, 96 min), do mesmo diretor, que teve boa recepção do público, permanecendo em cartaz durante várias semanas em cinemas do país.

No mesmo ano de lançamento do curta *Eu não quero voltar sozinho*, estreou um longa-metragem brasileiro que aborda o universo juvenil, *As melhores coisas do mundo*, dirigido por Laís Bodanzky (1969). O filme se passa em um colégio de classe média na cidade de São Paulo, onde estuda o jovem Mano, que enfrenta conflitos relacionados à identidade e à sexualidade, como a expectativa de perder a virgindade, a paixão não correspondida e a relação do pai com outro homem.

Heteronormativo: que toma a heterossexualidade como parâmetro para definir as normas de comportamento sexual e de gênero. Nessa perspectiva, qualquer orientação sexual diferente da heterossexual é vista como fora da norma, o que gera discriminação e preconceito.

Reprodução Warner Bros



Cartaz do filme *As melhores coisas do mundo*, de Laís Bodanzky. Brasil, 2010 (100 min).

Focalizando o universo escolar da classe média de uma grande cidade, esse filme retrata as buscas, encontros e desencontros de adolescentes que enfrentam os conflitos pessoais, familiares e sociais de seu tempo.

Representação

Assista ao curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, que explora a amizade entre os três personagens dessa história e as questões do universo da adolescência. Disponível em: <<https://youtu.be/1Wav5KjBHbI>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

1. Resposta pessoal. Incentive o compartilhamento das opiniões. Comente com os alunos que o silenciamento sobre qualquer tema não pode trazer boas consequências. A violência que vitimiza mulheres e homossexuais no país é um dos resultados do preconceito e da falta de esclarecimento da população. Discutir, debater, questionar as razões que levam a essa violência contribui para diminuir o preconceito no imaginário coletivo. Nesse sentido, o cinema e as produções audiovisuais em geral têm o poder de levar a um grande público os temas que precisam ganhar visibilidade em nossa sociedade atualmente.



Foto: Reprodução<www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI>

Cenas do curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, de Daniel Ribeiro. Brasil, 2010 (17 min).

Nas imagens figuram os atores Tess Amorim (1994), que interpreta Giovana, melhor amiga de Leonardo; Guilherme Lobo (1995), no papel do protagonista; e Fábio Audi (1987), que faz Gabriel, o aluno novo da escola.



2. Delicadeza: pequenos gestos e algumas palavras indicam os sentimentos amorosos que se estabelecem entre os personagens no decorrer da narrativa. Simplicidade: o filme gira em torno da relação entre apenas três personagens; todas as cenas foram filmadas em quatro ambientes – sala de aula, pátio da escola, uma calçada e o quarto de Leonardo –; os personagens estão sempre de uniforme; os diálogos são bem naturais.

Depois de assistir ao filme *Eu não quero voltar sozinho*, responda:

1. Em sua opinião, os números alarmantes de violência contra mulheres e homossexuais no Brasil podem estar relacionados à falta de discussão nas escolas das questões relacionadas a gênero e orientação sexual? Explique.
2. Esse curta-metragem conquistou o público e a crítica pela delicadeza e simplicidade com que trata da sexualidade em um ambiente escolar. Que elementos cinematográficos do filme exemplificam essa delicadeza e simplicidade?

Abordagem *tempo no cinema*

Um dos recursos essenciais da narrativa cinematográfica é a manipulação do tempo, que se torna possível no processo de montagem das imagens captadas.

Na linguagem do cinema, pode-se fazer o público reviver acontecimentos do passado – artifício de montagem que é chamado de *flashback* –, antecipar acontecimentos futuros – recurso chamado de *flashforward* – e até inverter o sentido do tempo – recurso chamado tempo reverso –, mas é principalmente no presente da narrativa que se dá a maior ocorrência da manipulação do tempo.

Matt Lankes/Acervo do fotógrafo



O ator Ewan McGregor, protagonista do filme *Boyhood: da infância à juventude* (EUA, 2014, 165 min), em fotografias tiradas em vários momentos no decorrer dos doze anos em que o longa-metragem foi filmado.

O filme acompanha a vida de um garoto, filho de pais divorciados, durante doze anos. O diretor Richard Linklater reuniu a equipe anualmente e rodava algumas cenas do filme, acompanhando o crescimento de Ewan McGregor (1994), que interpretou o papel principal.

Elipse: corte no tempo que esconde as ações que ocorreram entre as cenas, mantendo-as, assim, ocultas.

Looping: palavra de origem inglesa usada na linguagem audiovisual para designar a 'repetição de um trecho de imagens ou de sons'.

Os cortes entre uma cena e outra podem tanto acelerar como estender o tempo da narrativa. Um único corte pode representar uma elipse de qualquer duração, seja de segundos, seja de séculos. Com isso, não há limites de tempo para uma narrativa. Um exemplo extremo na duração de uma narrativa pode ser observado no filme *Boyhood: da infância à juventude*, dirigido pelo cineasta estadunidense Richard Linklater (1960) e lançado em 2014, em que é contada uma história que acompanha o crescimento de um ator e atravessa muitos anos.

Em um filme, pode-se reprisar o mesmo instante ou apresentá-lo sob vários pontos de vista, alongando sua duração. Isso é útil, por exemplo, para aumentar a tensão de um acontecimento.

Alguns cineastas utilizam o chamado “tempo real”, em que o tempo da narrativa coincide com o tempo da duração do filme. Um exemplo conhecido na história do cinema pode ser encontrado no filme estadunidense *Por um fio* (*Phone Booth*), dirigido pelo realizador estadunidense Joel Schumacher (1939) e lançado em 2002. Nele, uma história que dura 81 minutos é contada em 81 minutos. Mas, mesmo nesse caso, utilizam-se cortes entre as cenas para manipular o tempo e criar a ilusão de coincidência entre o tempo narrativo e a duração do filme.

Em *Festim diabólico* (*Rope*), filme estadunidense lançado em 1948, o cineasta inglês Alfred Hitchcock (1899-1980) queria fazer um filme sem cortes; como naquele tempo era preciso trocar os rolos de película, porém, ele foi obrigado a cortar. O filme, de 1 hora e 20 minutos, tem sequências contínuas que duram de quatro a dez minutos, num total de dez segmentos, mas foi montado de maneira a criar a ilusão de ter sido realizado sem cortes.

Em alguns filmes, os realizadores partem de uma premissa fictícia de manipulação do tempo e propõem situações impossíveis na vida real. É o caso do filme *Feitiço do tempo* (*Groundhog Day*, EUA, 1993, 101 min), dirigido pelo estadunidense Harold Ramis (1944-2014), em que o protagonista está preso ao tempo e revive inúmeras vezes o mesmo dia em *looping*.

2. No filme *3 minutos*: água fervendo, relógio de parede, esportistas correndo na pista, duração do telefonema. Em *Loop*: a máquina do tempo, o marcador de tempo da máquina, roupas e fotos de época, imagens em preto e branco. Em *Palíndromo*: os carros andando para trás, pedestres caminhando para trás na faixa e a tensão decrescente em cada cena. Em *Será que ela vem?*: o relógio e o vaivém do ônibus.

Mesmo que existam filmes sem nenhum corte, ainda assim podemos afirmar que a manipulação do tempo persiste, pois o trabalho para a criação e a realização de um filme envolve inevitavelmente muito mais tempo do que o que está registrado e é oferecido aos olhos do espectador.

Para ter exemplos das noções e conceitos expostos, assista aos curtas-metragens brasileiros indicados a seguir, disponíveis no site Porta Curtas. Observe como em cada um deles é abordada a questão do tempo, tanto na história como no que diz respeito à forma de narrá-la.

apresentam o tempo mais próximo do real (*3 minutos* e *Palíndromo*) e aquele cuja história abarca o maior período de tempo (*Loop*). Incentive os alunos a se lembrar de filmes em que a própria narrativa esteja fundamentada em uma manipulação de tempo não real.

Explore os filmes com os alunos utilizando os conceitos e recursos apresentados. Peça-lhes que indiquem os filmes que usaram *flashback* (apenas *Loop*) e *elipse de tempo* (*3 minutos*, *Loop* e *Será que ela vem?*) e pergunte a eles quais foram os recursos empregados na representação do tempo em *Palíndromo*. Na última cena do filme, que é também a primeira, o ator correu de costas para aparecer em movimento invertido em relação aos carros. Peça aos alunos que identifiquem ainda, entre os curtas, aqueles que



Reprodução/Synapse Produções

Cena do drama *3 minutos*, de Ana Luiza Azevedo, Rio Grande do Sul, 1999 (6 min).



Reprodução/Synapse Produções

Loop, filme de ficção científica dirigido por Carlos Gregório, Rio de Janeiro, 2002 (6 min).

Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=3_minutos>. Acesso em: 22 abr. 2016.

Disponível em: <<http://portacurtas.org.br/filme/?name=loop>>. Acesso em: 22 abr. 2016.



Reprodução/Philippe Barcinski

Palíndromo, filme experimental dirigido por Philippe Barcinski, São Paulo, 2001 (11 min).



Reprodução/Alexandro Castro

Cena da comédia *Será que ela vem?*, de Alexandre Castro, Amazonas, 2005 (1 min).

Disponível em: <<http://portacurtas.org.br/filme/?name=palindromo>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=sera_que_ela_vem>. Acesso em: 22 abr. 2016.

1. No filme *3 minutos*, o tempo de uma ligação de um telefone público é o tempo que o personagem leva primeiro para tomar a decisão de partir e depois de voltar atrás. Em *Loop*, enquanto se prepara para apertar o botão da máquina do tempo que inventou, o personagem nos conduz em uma viagem por suas memórias, e, no desfecho do filme, fica preso neste “apertar o botão”, que é o último minuto de sua vida. No curta *Palíndromo*, a história é contada de trás para frente. O curta *Será que ela vem?* mostra, em apenas um minuto, a ansiedade do personagem em sua longa espera. Depois de assistir aos filmes indicados e refletir sobre o recurso do tempo no cinema, compartilhe opiniões com os colegas e o professor:

- 1 • Como a questão do tempo é abordada em cada filme?
 - 2 • Que elementos foram utilizados para marcar o tempo na história de cada filme?
 - 3 • Qual é a relação entre o título e a história de cada filme?
- mesmo significado independentemente da direção em que é lida. Em *Será que ela vem?*: o título expressa o medo da rejeição potencializado pela ansiedade, que faz o tempo caminhar mais devagar.

3. No filme *3 minutos*: três minutos é também o tempo da corrida, da ligação feita do telefone público e do recado na secretária eletrônica, no entanto, o filme tem duração de seis minutos. Em *Loop*: a personagem acaba presa em um único segundo que se repete no efeito de um *looping*. Em *Palíndromo*: “palíndromo” é o termo que designa uma palavra ou frase que tem o

Pesquisa o universo do audiovisual

A arte de contar histórias fazendo uso de imagens em movimento e sons consolidou-se com a invenção do cinematógrafo, em 1895, quando os irmãos Auguste e Louis Lumière (1862-1954 e 1864-1948) promoveram em Paris a primeira exibição pública de cinema.

Nos dias de hoje, entender a linguagem audiovisual é importante porque ela está em todas as telas: no cinema, na televisão, no computador e no celular. Por meio do audiovisual é possível, entre tantas outras ações, informar-se, estudar, divulgar uma ideia, analisar um discurso político e entrar em contato com culturas diferentes da nossa.

Vamos explorar e conhecer melhor o amplo universo dessa linguagem.

1. A que podemos assistir na internet?

The Bridgeman Art Library/Keystone



Cena de *Viagem à Lua* (*Le voyage dans la lune*), de Georges Méliès. França, 1902 (13 min).

O filme que narra a trajetória de um grupo de astrônomos que embarca em uma expedição à Lua foi uma das obras fundadoras do cinema.

- Atualmente, a internet é a mais poderosa fonte de referências para quem quer se aventurar no audiovisual. Suas plataformas de difusão de vídeo abrigam um acervo gigante dos filmes que marcaram o cinema em várias épocas. Para ver um dos primeiros filmes dos irmãos Lumière, de 1896, por exemplo, digite seu título, *A chegada de um trem à estação* [*L'arrivée d'un train à La Ciotat*. França, 1 min], em um site de busca. Pela internet, você poderá ter acesso também ao filme *Viagem à Lua*, de 1902, do francês Georges Méliès (1861-1938), mágico que se tornou o primeiro cineasta de ficção. O filme foi recentemente restaurado e colorizado.

- Por meio da internet você pode assistir ainda a um grande número de curtas-metragens. Para conhecer curtas nacionais, visite o Porta Curtas, site, já indicado na seção **Abordagem**, que reúne um acervo de mais de mil filmes. Nesse site é possível não só assistir aos curtas, mas também ter acesso às fichas técnicas dos filmes, ler os roteiros e ainda montar sua própria programação. Disponível em: <www.portacurtas.com.br>. Acesso em: 7 abr. 2016.

2. Você conhece os filmes de Eduardo Coutinho?

- Nas duas últimas décadas, o documentário brasileiro ganhou força e se estabeleceu como espaço de experimentação da linguagem audiovisual. Um dos grandes responsáveis por essa conquista foi o diretor Eduardo Coutinho (1933-2014), com mais de vinte filmes realizados. O cineasta ganhou popularidade ao explorar a vida do homem comum, seja ele um morador da favela, como no filme *Santo forte* (Brasil, 1999, 80 min), seja de um prédio de classe média, como em *Edifício Master* (Brasil, 2002, 110 min). Boa parte de seus filmes é baseada no sistema de entrevistas filmadas. O diretor conseguia colher depoimentos marcantes, com os quais construía um mosaico de histórias revelador da complexidade da vida humana. No filme *Jogo de cena* (Brasil, 2007,

100 min), Coutinho convida atrizes famosas e mulheres desconhecidas para contar histórias pessoais diante de uma câmera. Gravado em um palco de teatro, o filme coloca em discussão as fronteiras entre as linguagens do documentário e da ficção, fazendo o espectador entrar em um jogo de dúvida e certeza acerca dos depoimentos dos personagens. Procure assistir a um documentário do cineasta. Seus filmes estão disponíveis em provedores de vídeo por demanda e também têm sido exibidos em canais de televisão.



Eduardo Coutinho entrevistando a atriz carioca Fernanda Torres (1965) no filme *Jogo de cena*, de 2007.

Reprodução/Videofilmes

3. Você já foi a um festival de cinema?

- A explosão do audiovisual nas últimas duas décadas fez surgir vários festivais em todo o país. Alguns são bem conhecidos, como o Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, o Festival de Cinema do Rio de Janeiro e o Cine PE Festival Audiovisual, que acontece em Pernambuco. Entretanto, há também festivais temáticos para todos os gostos: filmes sobre futebol, direitos humanos, experimentalismos, arte, divulgação científica, documentários, cinema infantil, diversidade sexual, língua portuguesa, entre outros. Veja a seguir algumas dicas, escolha um dos festivais mencionados para pesquisar e depois compartilhe com os colegas as informações que obteve:
- **É Tudo Verdade** é um evento anual dedicado exclusivamente ao documentário. Visite o *site* do festival para saber mais sobre ele. Disponível em: <<http://etudoverdade.com.br>>. Acesso em: 1º maio 2016.
- Um dos festivais mais importantes hoje no Brasil é o Cine PE Festival Audiovisual, que é realizado há vinte anos. Disponível em: <www.cine-pe.com.br>. Acesso em: 1º maio 2016.
- Um festival que já é tradicional entre os jovens cineastas é o Festival Internacional de Curtas-metragens de São Paulo, promovido pela Associação Cultural Kinoforum. Procure informações sobre ele no *site* da entidade. Disponível em: <www.kinoforum.org.br/curtas/2016/>. Acesso em: 1º maio 2016.
- Para quem se interessa pelo cinema experimental, há a Mostra do Filme Livre. Visite o *site* do evento. Disponível em: <www.mostradofilmelivre.com>. Acesso em: 1º maio 2016.

4. Você sabe o que é um cineclube?

- É fácil montar um cineclube. No *Guia para prática cineclubista*, publicado pelo Cineclube Mate com Angu, você encontra várias dicas para criar e manter um cineclube na escola ou em seu bairro. Disponível em: <<http://matecomangu.org/site/downloads>>. Acesso em: 7 abr. 2016.



Reprodução/matecomangu.org

Reprodução de página da web do Cineclube Mate com Angu. Disponível em: <<http://matecomangu.org/>>. Acesso em: 1º maio 2016.

Ação criação de um vídeo

1. Proposição

- Depois de observar como o tempo é abordado em alguns filmes e conhecer os diversos recursos que podem ser utilizados para manipular o tempo ao contar uma história, você vai fazer um vídeo. Para isso, observe algumas dicas importantes:
 - Faça um vídeo curto, com no máximo 1 minuto.
 - Conte uma história simples, usando poucas cenas.
 - Use qualquer dispositivo para filmar – pode ser uma câmera ou o celular.

2. Organização e planejamento

- Reúna-se a colegas, por afinidade, para formar um grupo de quatro a oito integrantes.
- O grupo pode decidir cada detalhe do projeto de forma coletiva, mas a divisão de tarefas vai facilitar o processo. A sugestão é que cada uma das funções-chave, como filmagem das cenas, produção, direção, montagem do filme, seja assumida por um aluno ou uma dupla específica. Decida também com o grupo quem vai interpretar os personagens da história.
- Com os colegas de grupo, liste as etapas necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Faça também uma lista das ações envolvidas em cada etapa, para organizá-las.
- Considerando a data combinada para a conclusão do trabalho, estabeleça um cronograma para o cumprimento das etapas.
- Tente antecipar e resolver previamente os problemas que possam surgir durante o processo.

3. Criação do roteiro

- Antes de escolher um tema e compor um roteiro, repasse com seu grupo as formas de manipular o tempo para criar e contar uma história. Tenha em mente as seguintes dicas:
 - Use as ferramentas estudadas no capítulo, como *flashback*, *flashforward*, *elipse*, tempo real, *looping* e tempo reverso.
 - Utilize elementos que ajudem a representar o tempo na história narrada.
 - Histórias que se desenrolam em apenas um lugar são mais fáceis de produzir e filmar.
- Compartilhe com os colegas histórias de seu passado, casos engraçados, detalhes do cotidiano, de seus familiares, fatos ocorridos na escola – vale tudo para compor o roteiro.
- Entre as histórias e situações compartilhadas, escolha com eles a que ofereça as possibilidades mais interessantes de manipulação do tempo.
- Observe o modelo abaixo – ele pode ajudá-lo a organizar uma história simples, com apenas três cenas, antes de elaborar o roteiro:

Cena 1	Cena 2	Cena 3
Apresenta os personagens e a situação.	Lapso ou passagem de tempo.	Solução do conflito, final ou conclusão.
Quem são? Onde estão? O que estão fazendo? O que pretendem?	<i>Flashback</i> , <i>flashforward</i> , <i>elipse</i> , tempo real, <i>looping</i> e tempo reverso.	Como se resolve? Uma surpresa, uma piada ou uma revelação.

- O grupo deve contar ao professor como é o filme imaginado. Desse modo, é possível exercitar a melhor forma de narrá-lo e se certificar de que é uma boa história para filmar.

- A história criada é a base para a elaboração do roteiro do filme, que consiste em um texto que indica os acontecimentos da narrativa, a ordem das cenas, os cenários, as entradas de áudio e as falas dos personagens. É o ponto de partida para a organização da produção e o guia do que será gravado pela equipe nos dias de filmagem.

4. Produção e filmagem

- A produção, etapa que antecede a gravação, envolve:
 - Escolha do local onde será feita a gravação, autorização para filmar no local, definição de data e hora da filmagem – assim, é possível considerar como será a luz no local e no horário escolhido.
 - Lista de equipamentos, incluindo câmera, bateria, luz, cabos e ferramentas.
 - Produção do figurino, que pode ser feita pelos próprios atores.
 - Listagem dos objetos de cenografia necessários para a gravação.
- Cumprida a etapa de produção, é hora de ensaiar e filmar. Prepare-se para isso imaginando cada cena, de modo a visualizar e compreender bem o desenrolar da história. Esse exercício é necessário principalmente para aqueles que estão encarregados da direção – que têm papel importante no ensaio, tanto para guiar os atores com o olhar externo, como para imaginar as formas de filmar e narrar cada cena. Os atores devem decorar e entender os diálogos. Para essa etapa, as seguintes sugestões:
 - Ensaiar com os atores e as câmeras posicionados, a fim de definir a marcação de ambos.
 - Filmar a mesma cena mais de uma vez, explorando diversos enquadramentos diferentes: de longe, de perto, o detalhe. A repetição ajuda a lapidar e acertar a cena.
 - Gravado o fundamental, o grupo tem liberdade total para criar, improvisar e inventar.
 - Antes de encerrar a filmagem, confira no roteiro se tudo foi gravado corretamente.

5. Edição ou montagem

- Como a ideia é fazer um filme simples, curto e com poucas cenas, a montagem também deve ser simplificada. Essa etapa é tão importante quanto a filmagem e tanto pode melhorar as imagens captadas quanto prejudicar um bom material. É na montagem que a narrativa se estabelece. Durante a montagem, procure perceber:
 - Como uma cena combina ou contrasta com a outra?
 - Que tamanho uma cena terá em relação a outra?
 - Que efeitos se deseja criar em cada cena?
- Na edição, define-se o ritmo dos cortes. Também é nessa etapa que as questões técnicas do filme são trabalhadas: balanceamento do volume do áudio; regulagem de cor, brilho e contraste; inserção da trilha e de efeitos sonoros; geração dos créditos da abertura e do final da obra.
- É possível montar um vídeo no mesmo celular em que foi filmado, usando aplicativos simples. Faça uma pesquisa para encontrá-los.
- Certifique-se de que a montagem esteja destacando a passagem de tempo (por meio dos recursos de manipulação do tempo estudados aqui).

6. Avaliação coletiva

- Finalizados os curtas, assista aos filmes com os colegas e o professor e converse com eles sobre o resultado dos trabalhos e os recursos utilizados para a manipulação do tempo em cada obra: Em alguns dos filmes, o tempo é abordado como o tema principal? Quais? Que filmes usam artifícios de narrativa e montagem para manipular o tempo, mas apresentam outra temática? Os efeitos de *flashback*, *flashforward*, *elipse*, tempo real, *looping* e tempo reverso foram usados de forma convincente na narrativa? Que filmes foram mais bem-feitos do ponto de vista técnico, considerando-se luz, som, atuação, figurino, movimentação dos atores e movimentação da câmera? Que histórias foram mais bem contadas? Que filmes mais surpreenderam o público no final? Compartilhe também com os colegas as dificuldades encontradas pelo grupo na criação do vídeo, além dos aspectos que favoreceram o desenvolvimento do trabalho.

Arte e cinema no fim do século XX

Neoexpressionismo e transvanguarda na Europa

Na segunda metade do século XX, a ordem internacional foi caracterizada pela oposição entre dois blocos políticos e ideológicos – o capitalista e o comunista – que se confrontavam na chamada Guerra Fria. Essa ordem começou a ruir no fim da década de 1980. Em 1989, o muro que dividia a cidade de Berlim desde 1961 começou a ser derrubado. No ano seguinte, as duas Alemanhas voltaram a formar um único país. Dois anos depois, a União Soviética foi oficialmente dissolvida. O fim da Guerra Fria e a volta das trocas culturais e mercadológicas com os países do Leste Europeu trouxeram profundas mudanças estéticas para a Europa, especialmente para a Alemanha.

Depois da austeridade dos trabalhos conceituais realizados nos anos 1970, os artistas europeus se rebelavam contra a desmaterialização da arte. Na Alemanha, algumas exposições reuniram obras que retomavam de maneira renovada a linguagem tradicional da pintura.

A volta da pintura estava ligada ao Expressionismo. Considerado arte degenerada pelos nazistas nos anos de 1930, com o fim da Segunda Guerra Mundial o expressionismo se tornou a arte oficial do lado oriental da Alemanha dividida. Artistas que ali haviam estudado e depois se mudado para o lado ocidental foram os pioneiros em uma nova manifestação do Expressionismo – o Neoexpressionismo – e influenciaram toda uma geração que passou a se valer da pintura para comentar o passado recente ainda indigesto do país. Entre eles estavam os alemães Anselm Kiefer (1945), Sigmar Polke (1941-2010) e Gerard Richter (1932).

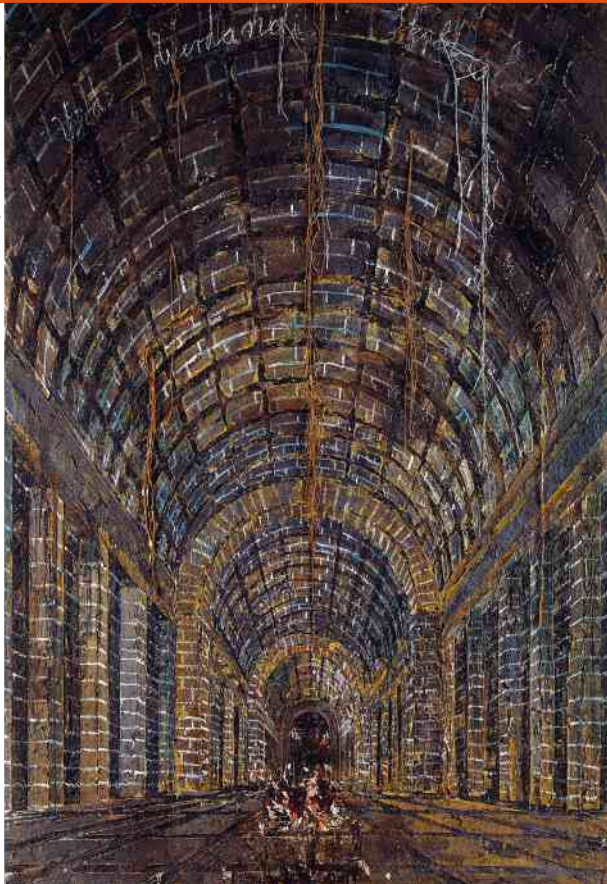
Anselm Kiefer tomou como temas centrais de sua pintura, por vezes sombria, a história recente da Alemanha e os mitos de seu povo. Inicialmente explorou as possibilidades do trabalho com camadas de tinta a óleo, mas aos poucos fez uso crescente de materiais como areia, palha e chumbo, aplicados sobre fotografias.

Reprodução/Museu de Arte Moderna, MoMA, Nova York, EUA.



Ernst Ludwig Kirchner, *Rua Dresden*, 1908. Óleo sobre tela, 150,5 cm x 200,4 cm. MoMA, Nova York, EUA.

Expressionismo: movimento estético que surgiu na Alemanha nos primeiros anos do século XX. Para os pintores expressionistas, as formas distorcidas e as cores intensas podiam expressar emoções e estados de espírito. A pintura de Ernst Ludwig Kirchner [1880-1938] traduz a confusão, a intensidade e a dissonância da vida urbana, uma novidade para a época.



Anselm Kiefer, *Urd, Verdandi, Skuld (As Normas)*, 1983. Óleo, laca, emulsão e fibra sobre tela, 4,2 m x 2,8 m. Tate Modern, Londres, Reino Unido.

Kiefer representou em suas pinturas os espaços monumentais e opressores da arquitetura fascista. Usando fotografias antigas e plantas arquitetônicas como referência, transformou esses espaços em ruínas. Nessa tela há uma presença sutil das três Normas – a anciã, a mãe e a virgem, figuras da mitologia nórdica –, que olham respectivamente para o passado, o presente e o futuro. O artista grafou seus nomes no teto abobadado do espaço sombrio.

Enzo Cucchi, *La deriva del vaso [Navio à deriva]*, 1984-1985. Óleo sobre tela e elementos de gesso, 280 cm x 320 cm. Castello di Rivoli Museu de Arte Contemporânea, Turim, Itália.

Na pintura de Enzo Cucchi figuram formas animais, elementos da natureza, arquitetura antiga e alegorias de inspiração cristã ou pagã. Algumas imagens são sombrias e outras podem ser apocalípticas, como esse navio à deriva em um mar de fogo.

Outro artista que cresceu na Alemanha Oriental foi Sigmar Polke. Nos anos 1960, já vivendo no lado ocidental, produziu o que chamou de “realismo capitalista” – pinturas que expressavam uma visão mais crítica da cultura do consumo do que as obras de arte *pop* dos americanos e ingleses, que celebravam essa cultura. Polke misturou técnicas artesanais e industriais em seu trabalho: apropriava-se de imagens de fontes variadas e as pintava sobre suportes como tecidos estampados de produção industrial, criando um efeito de sobreposição de camadas.

A pintura também voltou com força na Itália. Em 1980, o trabalho de um grupo de jovens que haviam retomado a pintura como linguagem foi chamado pela crítica de arte de transvanguarda. Faziam parte do grupo, entre outros, Francesco Clemente (1952), Enzo Cucchi (1949) e Sandro Chia (1946). O trabalho pictórico desses artistas era um desdobramento da *arte povera* e, antecipando as preocupações ecológicas, conferia grande ênfase à interação do homem com a natureza. Em muitas dessas pinturas, o corpo humano ocupava um espaço central.

- **Arte povera:** na Itália, esse termo [em português, ‘arte pobre’] foi utilizado na década de 1970 para nomear um tipo de produção que consistia em uma crítica à sociedade de consumo. Os artistas dessa tendência se interessavam por materiais orgânicos e objetos descartados considerados inadequados para a realização de obras de arte. Seus trabalhos exaltavam a mobilidade, a transformação, a reutilização de resíduos e negavam a cultura ocidental, o capitalismo e o consumo.



O cinema na América

No final da década de 1970, uma nova geração de cineastas contribuiu para que o cinema comercial estadunidense se tornasse um espetáculo mercadológico grandioso e lucrativo. Os cineastas Steven Spielberg (1946) e George Lucas (1944) consolidaram com seus filmes um modo de produção industrial que integra *marketing*, distribuição e exibição numa cadeia de produtos midiáticos, como música, jogos e brinquedos. Com efeitos tecnológicos e muita ação, o foco de seus filmes estava na trama, mais do que no caráter dos personagens.



Darth Vader, personagem de *Guerra nas estrelas* (Star Wars), de George Lucas. EUA, 1977 (121 min).

Em *Guerra nas estrelas*, o personagem Luke Skywalker se junta aos cavaleiros Jedi e a um mercenário para lutar em uma guerra intergalática. A história posteriormente se desdobrou em uma saga. Na foto, o personagem Darth Vader/Anakin Skywalker (pai de Luke).

Lucas Film/20th Century Fox/The Kobal Collection/AFP

Nos anos 1980, destacaram-se diretores que lançaram um olhar particular sobre determinadas situações políticas e questões de sexualidade ou étnicas, formulando discursos que incentivavam a disseminação da diversidade. Fugindo das categorias habituais de aventura, romance ou comédia, alguns filmes focalizavam as incertezas filosóficas do final do século XX. É o caso de *Blade runner: o caçador de andróides*, do diretor Ridley Scott (1937), lançado em 1982. Ao colocar na tela um futuro imaginado com pessimismo, o filme tornou-se um marco do fim das utopias modernas.

Jordan Cronenweth/Warner Bros/Everett Collection/Keystone

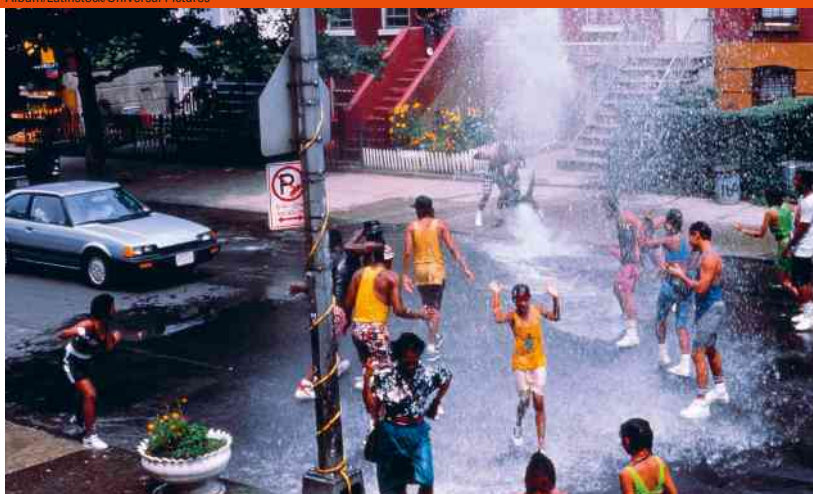
Cena de *Blade runner: o caçador de andróides*, filme dirigido por Ridley Scott. EUA, Hong Kong e Reino Unido, 1982 (117 min).

Em *Blade runner: o caçador de andróides*, Los Angeles é uma metrópole pós-industrial, superpopulosa e degradada, e a decadência está por toda parte.

Em meio ao caos urbano, réplicas de seres humanos, programadas para durar apenas quatro anos, rebelam-se contra a brevidade de suas vidas. O desequilíbrio climático e o lixo, entre outras heranças da sociedade industrial, ambientam a narrativa em um cenário úmido e sombrio.



Um filme que mostrou um novo olhar sobre a sociedade estadunidense foi *Faça a coisa certa*, dirigido por Spike Lee (1989), lançado em 1989. Aborda o conflito racial nos Estados Unidos no final da década de 1980. O diretor usou, para dar ritmo ao filme, o *rap* da banda Public Enemy, conhecida por letras politizadas e que tratam do papel do negro na sociedade. O filme, como outros realizados pelo diretor na década de 1990, reflete sobre a intrínseca relação entre preconceito racial, pobreza e violência urbana. Com essa temática, Spike Lee foi o primeiro diretor negro a enfrentar a ordem ideológica da produção cinematográfica estadunidense para dar expressão a outra visão de mundo.



Cena de *Faça a coisa certa* (*Do the Right Thing*), de Spike Lee. EUA, 1989 (120 min).

Em um ambiente de pobreza e exclusão, uma série de conflitos se desenrola na pizzaria de um italiano, instalada no Brooklyn, bairro da cidade de Nova York. O clima vai se tornando mais tenso à medida que uma onda de calor invade a cidade.

Na América do Sul, na década de 1980, assistiu-se ao fim das ditaduras militares em diversos países. Foi então que o cinema argentino começou a despontar com uma linguagem estética própria, afinada com a realidade social. O primeiro filme de impacto, *A história oficial* (*La historia oficial*, Argentina, 1985, 112 min), de Luis Puenzo (1946), mostra o drama de uma professora que descobre que os verdadeiros pais da criança que adotou podem ser presos políticos. Com roteiros elaborados, direção preciosa, qualidade técnica e bons atores, o cinema argentino ganhou projeção mundial com filmes como *Nove rainhas* (2000), de Fabián Bielinsky (1959-2006); *O filho da noiva* (*El hijo de la novia*, Argentina e Espanha, 2001, 123 min) e *O segredo dos seus olhos* (*El secreto de sus ojos*, Argentina e Espanha, 2009, 129 min), ambos de Juan José Campanella (1959), sendo este o vencedor do Oscar de melhor filme estrangeiro em 2010.



Cena de *Nove rainhas* (*Nueve reinas*), longa-metragem de Fabián Bielinsky. Argentina, 2000 (114 min).

O filme, protagonizado pelo ator argentino Ricardo Darín (1957), foi um grande sucesso de bilheteria e de crítica. A trama, ambientada na cidade de Buenos Aires, retrata as peripécias de dois vigaristas, especialistas em pequenos golpes, que se unem para participar de uma jogada milionária.

Alguns mágicos da Terra

Conheça nove dos mais de cem artistas que participaram da exposição *Mágicos da Terra*, realizada em Paris, França, em 1989. Ao localizar a origem de cada um deles, nesta representação do mundo invertido, você terá uma amostra da diversidade dos artistas convidados e do caráter multicultural do evento.

BRASIL

Ronaldo Pereira Rego, *Omenagem*, 1988. Escultura de ferro forjado e base de madeira, 50 cm x 10 cm x 8 cm. Coleção do artista.



Ronaldo Pereira Rego/
Coleção do artista

Ronaldo Pereira Rego (1935) é um sacerdote de umbanda. Sua obra está intimamente relacionada a temas da religiosidade de matriz africana. Em suas composições, utiliza especialmente o ferro para forjar formas simbólicas relacionadas aos elementos sagrados.

AUSTRÁLIA

John Mawurndjul, *Nialyod (Serpente arco-íris fêmea)*, 1988. Ocre e tinta acrílica sobre casca de árvore, 230,3 cm x 92,2 cm. Centro Pompidou, Paris França.

O artista aborígine John Mawurndjul (1952), que vive na Terra de Arnhem, no Território do Norte da Austrália, representa animais monstruosos usando a técnica de linhas cruzadas *yarrk*, tipo de hachura bem fina feita sobre casca de árvores.



Konstantin Ignatidis/Centro Pompidou, Paris, França.

MÉXICO

Julio Galán, *Primeira comunhão (antes e depois)*, 1986. Óleo sobre tela, 170 cm x 275 cm. Centro Pompidou, Paris, França.

O artista mexicano Julio Galán (1958-2006) concebia em sua pintura encenações nas quais histórias íntimas e temas católicos eram associados à herança surrealista e à estética da cultura tradicional de seu país.



Béatrice Hatala/Centro Pompidou, Paris, França.

CANADÁ

Jeff Wall, *O contador de história*, 1986. Cibachrome apresentado em uma caixa luminosa, 229 cm x 437 cm. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, EUA.

O fotógrafo canadense Jeff Wall (1946) realiza composições elaboradas em suas enormes fotografias coloridas, apresentadas na forma de transparências retroiluminadas. Wall busca criar imagens que tenham a grandiosidade da pintura clássica e romântica, tratando, no entanto, das relações interculturais, em especial dos imigrantes que vivem em seu país.



Jeff Wall/Museu Metropolitano de Arte, Nova York, EUA.

COREIA DO SUL

Nam June Paik, *Bonjour M. Orwell 1984*, 1989. Instalação em duas partes, materiais diversos, 780 cm². Centro Pompidou, Paris, França.

O artista sul-coreano Nam June Paik (1932-2006), que viveu nos Estados Unidos, destacou-se por explorar de forma pioneira as possibilidades da videoarte. No trabalho apresentado na exposição, reuniu uma liteira antiga que transporta um casal coreano e um automóvel construído com aparelhos de TV.



Béatrice Hatala/Centro Pompidou, Paris, França.

IRAQUE

Yousuf Thannoon, *Les appartements (Sourate 49, Verset 13 du Coran)* [Os apartamentos (sura 49, versículo 13 do Corão)], 1989. Caligrafia estilo *thuluth*. Tinta, aquarela e pó de ouro sobre papel, 1 m x 12 m. Centro Pompidou, Paris, França.

O artista iraquiano Yousuf Thannoon (1932) é um dos reconhecidos mestres de caligrafia do mundo árabe. Ele apresentou na exposição um trecho do Corão em suporte de papel com 12 metros de largura.



Reprodução/ Centro Pompidou, Paris, França.

A representação feita nesta dupla de páginas tem o objetivo de ajudar os estudantes a localizar de forma espacial não convencional alguns exemplos artísticos da exposição *Mágicos da Terra*. Quanto aos trabalhos localizados no mapa, a escultura de Ronaldo Pereira Rego está ligada à religiosidade afro-brasileira. O trabalho de John Mawurndjul está ligado às culturas dos povos aborígenes que vivem no norte da Austrália. O trabalho do coreano Nam June Paik, que viveu em Nova York e foi

um dos precursores da videoarte, está mais ligado à cultura eurocêntrica internacional. O trabalho do italiano Mario Merz se relaciona com as vanguardas europeias, ligado à *arte povera*, que criticava a sociedade de consumo no final do século XX. As pinturas de Chéri Samba se conectam com a tradição da pintura urbana que ocorre em vários países africanos, que consiste em narrativas sociopolíticas. O trabalho do fotógrafo canadense Jeff Wall está ligado à arte ocidental eurocêntrica, internacional. O trabalho do iraquiano Yousuf Thannoon está ligado à tradição da arte caligráfica da cultura islâmica. O trabalho do mexicano Julio Galán está ligado à estética popular mexicana, especialmente dos ex-votos, objetos pictóricos que expressam a religiosidade católica. O trabalho do nepalense Nuche Kaji Bajracharya está ligado à religiosidade hindu que é predominante em seu país.

NEPAL

Nuche Kaji Bajracharya, *Mahakhala*, 1986. Guache sobre tela, 70 cm x 100 cm. Centro Pompidou, Paris, França.

As pinturas do nepalense Nuche Kaji Bajracharya (1960) são destinadas ao templo e aos crentes. Quando ele termina uma obra, um sacerdote realiza a abertura ritual dos olhos da imagem que dá vida à divindade.



Beatrice Hatala/ Centro Pompidou, Paris, França.

ITÁLIA

Mario Merz, sem título, 1989. Bambu e ratã, 500 cm de altura x 250 cm de diâmetro. Centro Pompidou, Paris, França.

O italiano Mario Merz (1925-2003) foi um dos defensores das ideias da *arte povera*. Nesse trabalho, usou materiais naturais e formas orgânicas, buscando evocar elementos primordiais.



Konsheintje/ Centro Pompidou, Paris, França.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO

Chéri Samba, *Marcha de apoio à campanha sobre a Aids*, 1988. Técnica mista sobre tela, 136 cm x 200 cm. Centro Pompidou, Paris, França.

Uma das pinturas de Chéri Samba (1956) que fez parte da exposição *Mágicos da Terra* representa uma passeata em apoio à campanha de esclarecimento sobre a Aids (Sida é a sigla em francês). O artista utiliza humor em suas imagens e longos textos aplicados em suas pinturas.



Philippe Migeat/RMN/Other Images/ Museu Nacional, Paris, França.

Esse mapa foi feito por um jovem de Melbourne, Austrália, e foi publicado, anos mais tarde, em 1979. O mapa coloca a Austrália no topo do mundo e o pacífico no centro da imagem. O jovem teria desenhado o mapa ainda em sua vida escolar, aos 12 anos de idade, e mais tarde, já na universidade, ele desenhou e publicou uma tiragem desse mapa. Chame a atenção para a localização do Brasil e dos países do sul nesse mapa.

Adaptado de: MCARTHUR, Stuart. *McArthur's Universal Corrective Map of the World*. Melbourne, 1979. IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro, 2012. Representação cartográfica meramente ilustrativa. Divisão política atual.

Para localizar a origem de cada artista que participou da exposição *Mágicos da Terra*, o curador Jean-Hubert Martin se inspirou em uma representação do mundo conhecida como *McArthur's Universal Corrective Map of the World* [Mapa-múndi corretivo de McArthur], que rompe com a convenção de desenhar os mapas orientados com o norte para cima, e com isso parece nos mostrar outros lugares do mundo.

- Pesquise sobre a história desse mapa e o que teria motivado seu criador, Stuart McArthur, a desenhá-lo.
- Depois escolha uma das obras apresentadas nesta dupla de páginas para se aprofundar em uma pesquisa sobre o artista que a produziu, sobre seu país de origem e sua cultura. [Resposta pessoal.](#)

Multiculturalismo hoje

O multiculturalismo sinaliza mudanças da vida no planeta. A velocidade do fluxo descentralizado de informações destituiu as formas estéticas oficiais que provinham apenas de alguns grupos e estabeleceram um cenário de multiplicidade. Novas narrativas e percepções críticas das questões sociais, políticas e comportamentais mudaram radicalmente a arte e a cultura no século XXI.

A visibilidade das culturas tradicionais, a visão ácida das populações periféricas silenciadas durante séculos e as soluções criativas daqueles que sobrevivem de forma precária passaram a ter ressonância nas artes visuais, na música, no teatro, na dança, no cinema e no *design* que se produzem hoje no Brasil e no mundo.

Manifestações características da cultura juvenil, como a dança do passinho, presente na região Sudeste, e a swingueira, originária do Nordeste, são exemplos da vitalidade das novas práticas culturais. Essas manifestações surgiram em regiões periféricas de grandes cidades do Brasil e se desdobraram em eventos nos quais grupos de jovens competem por meio da dança.

Talvez nenhuma linguagem tenha sentido mais o impacto da cultura da periferia em nossos dias do que o cinema. Produzido de forma industrial, apoiado por investimentos vultosos do Estado ou de empresas produtoras, o cinema comercial

movimenta milhões no mercado da cultura de massa mundial. Com o acesso aos meios de produção e os inúmeros projetos que promovem ensino técnico e reflexão sobre a linguagem, vimos surgir no país, na última década, cineastas da periferia produzindo documentários e filmes de ficção de forma alternativa.

O cineasta Adirley Queirós (1970), que nasceu no interior de Goiás e vive em Ceilândia, cidade-satélite de Brasília, dirigiu o filme *Branco sai, preto fica*, em 2014. Quando começou o projeto, pensava fazer um documentário para denunciar o racismo e a ação criminosa da polícia que invadia sistematicamente o baile *black* Quarentão, nos anos de 1980, mas, no processo de concepção, o cineasta resolveu fazer um filme de aventura, que se passa no futuro. O resultado é uma mistura de documentário e ficção científica que impressiona pela ousadia da linguagem.

O diretor define seu filme como uma obra aberta, em que os diálogos e as histórias surgem da experiência racial e territorial dos próprios atores, Marquim do Tropa e Shockito, que são também personagens. Para o filme, foram construídos três cenários, espaços cênicos metálicos, cheios de grades e sucata, que negam a limpeza modernista de Brasília. Adirley afirma que sua intenção era fazer um *Blade runner* em Ceilândia.

Reprodução/Osmose Filmes



Cena do documentário *A batalha do passinho*, de Emilio Domingos. Brasil, 2013 (77 min).

A dança do passinho começou a se difundir nas comunidades do Rio de Janeiro no fim da primeira década do século XXI. Em 2011, o Sesc Rio organizou a primeira Batalha do Passinho e, em 2013, foi lançado o documentário que acompanha a vida dos dançarinos de perto e a evolução desse movimento cultural, que se expandiu para além dos bailes, favelas e DJ.

Representação

Reprodução/Vitrine Filmes



Cena do filme *Branco sai, preto fica*, dirigido por Adirley Queirós. Brasil, 2014 (93 min).

No 47º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, em 2014, *Branco sai, preto fica* foi eleito o melhor filme, além de receber muitas outras premiações, entre as quais a de melhor direção de arte, a de melhor ator e a da crítica.

1. Ele usou uma nave espacial, que não passa de um contêiner, em que um investigador viaja no tempo para esclarecer fatos que ocorreram no passado; uma conversa desse personagem com pessoas no futuro por meio de um equipamento de transmissão; o metrô de Brasília; um computador ligado a uma perna mecânica; entre outros elementos. O futuro está presente mais na fabulação do que em cenários e efeitos visuais.

Assista ao filme *Branco sai, preto fica*, do diretor Adirley Queirós, e responda:

1. Que artifícios o diretor utilizou no filme para caracterizar o futuro?
2. Como um filme pode ser ao mesmo tempo documentário e ficção científica?
3. Como a cidade de Brasília foi representada no filme?
4. Que significado tem a bomba que foi lançada de Ceilândia?
5. Como Ceilândia foi mostrada no filme?
6. Como o som do filme reforça a ideia estética da cenografia?

O som do filme é metálico, de máquinas em funcionamento, o que reforça a cenografia do contêiner, do elevador da casa de Marquim, do estúdio de Shockito e da própria cápsula que lançará a bomba.

2. Aí reside a novidade do filme: os atores/personagens falam de sua vida, de suas histórias, mas o diretor insere esses depoimentos em um universo ficcional.

3. Brasília não aparece no filme, mas os personagens se referem a ela como um território inalcançável. Falam da necessidade de passaportes especiais para entrar na cidade.

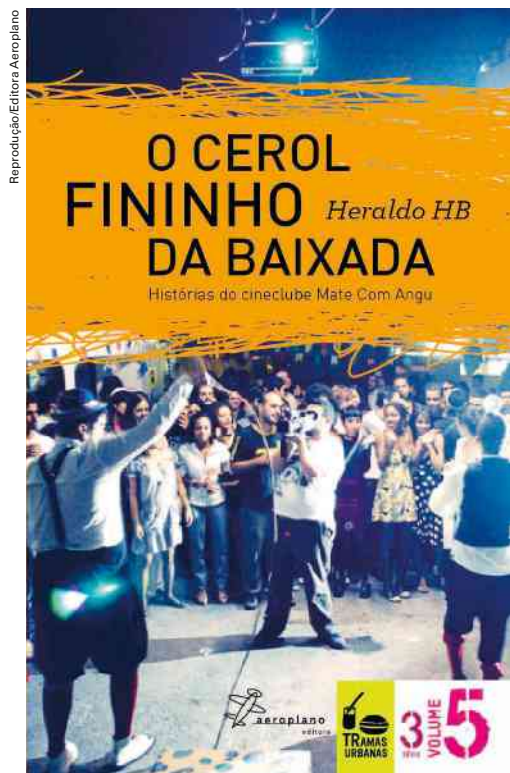
4. Trata-se de uma bomba de cultura, uma representação da cultura da periferia, que é múltipla e viva, invadindo o espaço do Plano Piloto, que é Patrimônio da Humanidade e não pode ser modificado.

5. Como um lugar pobre, cheio de grades, cortado por autoestradas. Entretanto, as imagens são belas, porque a luz do filme é muito bem trabalhada.

Síntese estética

O Cineclube Mate com Angu

Reflexão



Capa do livro *O cerol fininho da Baixada: histórias do cineclube Mate com Angu*, de Heraldo HB, publicado pela editora Aeroplano, Rio de Janeiro, em 2013.

Há muitos cineclubes funcionando hoje em todo o Brasil. Alguns podem estar ligados a instituições, outros são grupos de amigos que se reúnem para compartilhar a experiência de assistir a filmes e conversar sobre eles. A história do Cineclube Mate com Angu, que fica em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, foi contada com muita paixão por um de seus fundadores, Heraldo Bezerra, o HB, no livro *O cerol fininho da Baixada: histórias do cineclube Mate com Angu*, lançado pela editora Aeroplano, em 2013.

Nesse livro, HB narra as aventuras do grupo para conquistar os espaços, inventar nomes para as sessões, promover e produzir cinema na Baixada Fluminense, além de apresentar programas publicados pelo cineclube e textos que seus integrantes vêm escrevendo há mais de uma década para cada sessão de cinema que promovem.

Leia a seguir três fragmentos desse livro: o primeiro e o segundo sobre o nascimento do cineclube e sua primeira sessão e o terceiro relativo a uma das sessões do cineclube que aconteceu em 2005.

Nascimento

Os papos filosóficos evoluíam, e a necessidade de fazer algo chacoalhante na cidade era cada vez maior. Foi quando um dia o amigo Manoel Mathias mandou a letra: a turma da História da Feduc, faculdade onde ele estudava, queria fazer uma mostra de filmes, e para ele essa era uma real oportunidade de impulsionarmos um movimento audiovisual em Caxias. A “turma da História” a que ele se referia era na verdade um grupo de historiadores, professores, estudantes e simpatizantes que vinha há alguns anos se reunindo e sistematizando o conhecimento sobre a História da Baixada numa perspectiva de transformação na região. A APPH-Clio (Associação de Professores e Pesquisadores de História da Baixada Fluminense) tinha sido fundada como fruto desses anos de encontros, debates e organização em torno desse objetivo.

[...]

Para a organização da tal mostra audiovisual foram convidados alunos da faculdade e pessoas simpáticas à causa, critério em que Igor e eu nos encaixávamos. Algumas reuniões aconteceram, mas aos poucos o grupo foi ficando menor. Em um desses dias, na sala da Clio, resolvemos, além de realizar a mostra, fundar um cineclube. Sim, um cineclube! Uma organização que pudesse espalhar a semente do audiovisual na cidade, exibir os clássicos nacionais, as novidades da Retomada e, principalmente, mostrar o que estava sendo produzido naquele momento histórico, os “Progressos Primavera” que certamente estavam tomando vida pelo país adentro. Fora que havia o sentimento forte, a ponto de ser opressivo no peito, de que existia um público ávido por esse conteúdo na cidade.

A decisão de criação do cineclube foi unânime e o momento de escolher o nome foi engraçado... Havia o desejo de que o grupo tivesse um nome ligado à Baixada, e se possível que fosse engraçado, ou jovem, leve, sei lá; que não fosse algo pesado, que fosse sonoro, algo por aí. Os nomes que foram surgindo na mesa eram um primor de caretice e por pouco não foi escolhido algo bem terrivelmente convencional. Foi quando sugeri com total descomprometimento: “mate com angu”. Houve um momento de silêncio e um natural questionamento: Hã? Mate com angu? Como assim?

Até aquele ano, 2002, havia muito pouca coisa publicada sobre a Escola Regional de Meriti, a Mate com Angu, e sobre sua fundadora, a educadora Armanda Álvaro Alberto. Como apaixonado que era por essa história eu já tinha lido praticamente tudo que tinha sido impresso no Instituto Histórico da cidade, e já havia entrevistado algumas pessoas sobre o assunto. E carregava o desejo de um dia tornar popular essa história incrível. Como geralmente falo sobre esse assunto com muita paixão, devo ter causado uma forte impressão na galera... Resultado: assunto encerrado, esse seria o nome. Lembro ainda do Igor empolgado gritando: “É isso, é isso!” Ironicamente, tentei no momento várias vezes demover o grupo da ideia... Achava que ia pegar mal, que ia confundir, que ia, que ia, sei lá... Não teve jeito: nascia ali naquela sala o cineclube Mate com Angu, sob as bênçãos do espírito revolucionário de dona Armanda.

Progresso primavera: filme rodado e finalizado em 2001 por um grupo de moradores do Jardim Primavera, um bairro com vocação cultural na cidade de Duque de Caxias.

Armanda Álvaro Alberto (1892-1974): diretora, na década de 1920, da Escola Regional de Meriti, instalada em um local que hoje faz parte do município de Duque de Caxias. Mulher visionária, estabeleceu um projeto revolucionário de educação, defendeu a emancipação da mulher, a igualdade racial e a educação como ferramenta de transformação humanística da sociedade.



Reprodução Mate com Angu

Na marra

A primeira sessão oficial do Mate, Vamos fazer um filme? foi um imenso sucesso. Na plateia, várias pessoas que viriam a ser do círculo de apoio do cineclube nos anos seguintes; amigos, alguns conhecidos de vista e muitos estudantes que pintaram lá por resposta à impregnação da propaganda, ou mesmo por curiosidade.

Após a sessão, o bate-papo foi intenso, como se todos os assuntos do mundo pudessem ser falados diante daquela oportunidade; o conteúdo dos filmes, o mercado do curta-metragem, o digital, a falta de espaços de exibição, a precariedade de investimentos na cultura na cidade... O debate foi longo e as pessoas ficaram até o final, quando não dava mais mesmo para continuar.

Com as sessões lotando, mesmo à tarde e em dias de semana, o cineclube começou a ganhar um considerável reconhecimento na cidade de Caxias – e na cidade do Rio também. Como começamos a trazer os realizadores para o contato direto com o público, com o formato de sessões temáticas, com uma preocupação com os textos, com a divulgação e com a exortação à “rebelião”, começava a se espalhar no meio audiovisual da capital a ideia de que alguma coisa legal e diferente estava acontecendo em Caxias, mesmo para quem não tinha ideia do que pudesse ser.

Texto da Sessão Dissonâncias – Cada pessoa é um universo

Filmes pra lembrar que as coisas podem ser diferentes, que o mundo é grande e que, a cada seis pessoas no planeta, uma vive na China.

Pra afirmar que cada pessoa traz em si um cinema particular, com seus roteiros únicos e enquadramentos por vezes imprevisíveis.

Gente que existe nesse mundão pra lembrar que a vida é vasta.

Embora o rolo-compressor do dia a dia queira nos convencer do contrário.

Mesmo que a grande máquina de moer gente viva exaustivamente nos chamando pra tomarmos nossos lugares na engrenagem estabelecida.

Dissonâncias.

Ou: cada pessoa é um diapasão próprio, com sua musica íntima e única.

Ou: a desconfiança [de] que aquele maluco ali do lado pode estar certo.

Ou: que os dissonantes foram os que impulsionaram as grandes transformações da História, mesmo sendo marginalizados e/ou sacaneados em suas épocas.

Ou: que olhemos com desconfiança cada rótulo limitante e cerceador.

Ou: que a cultura e os cinemas nos mostrem os caminhos vitais da convivência fraterna tão desejada nesses tempos neuróticos.

No catálogo *Mate com angu 10 anos* é possível encontrar o programa da sessão. Disponível em: <<http://matecomangu.org/site/livro-10-anos/>>. Acesso em: 8 abr. 2016. Entre outros curtas, o cineclube apresentou *Home* (Brasil, 2002), de Nobuyuki Ogata, um filme de 6 minutos que está disponível no site Porta Curtas. Disponível em: <<http://portacurtas.org.br/filme/?name=home>>. Acesso em: 2 maio 2016.

Venha compartilhar experiências plenas de Humanidade, com todos os seus reveses, suas dores, suas delícias e sobretudo suas loucuras próprias.

Quem disse que gente é tudo igual?

[Agosto de 2005]

HB, Heraldo. *O cerol fininho da Baixada*: histórias do cineclube Mate com Angu. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

Leia o texto e se possível visite o site do Cineclube Mate com Angu. Depois, reflita e responda:

1. Por que Heraldo HB e seus amigos se empenharam em organizar um cineclube em Duque de Caxias?
2. Que filme você passaria na sessão Dissonâncias? [Resposta pessoal.](#)
3. Para cada exibição do cineclube, os integrantes do Mate com Angu escolhem os filmes e, de acordo com a seleção, criam um nome para a sessão. Que nome você daria a uma sessão de cinema que apresentasse os filmes *Baile perfumado*, *Fala tu e Eu não quero voltar sozinho*? [Resposta pessoal.](#)
4. Sobre que tema você gostaria de fazer uma sessão de cinema? [Resposta pessoal.](#)
5. Que nome você daria a essa sessão e que filmes exibiria nela? [Resposta pessoal.](#)

1. Porque queriam transformar a cena cultural da cidade por meio do cinema, compartilhar ideias sobre o cinema, a cultura e a vida com outras pessoas da cidade e porque eram apaixonados por cinema.

Produção

Objetivo

- Refletir e discutir sobre o cinema e propor uma ação transformadora a partir dele.
- Forme um grupo com quatro ou cinco colegas para conversar sobre o poder que o cinema tem de transformar a sociedade.
- Fale sobre filmes a que assistiu e que, por alguma razão, marcaram sua vida. Selecione um deles e componha com os colegas uma lista de filmes do grupo.
- Analise com eles essa lista de filmes selecionados e compartilhe os motivos de sua escolha. Procure verificar, com base na lista, se os filmes apresentam aspectos e temas que são do interesse de todos os participantes do grupo.
- Escolha com seus colegas um dos aspectos que emergiram da discussão para trabalhar de modo mais aprofundado e preparar uma apresentação para a turma. Vocês podem, por exemplo, escolher uma cena de um filme, reencená-la e gravá-la em vídeo; escolher, para exibir na classe, cenas de diferentes filmes que dialoguem por alguma razão; selecionar uma cena de um filme e propor uma nova trilha sonora para ela – inclusive com uma nova dublagem que modifique o sentido da cena; preparar uma sessão de curta-metragens para assistir com a classe e propor um tema para debate ao fim da sessão.

Sugestão

As seguintes questões podem ajudar a detectar, com base na lista elaborada, temas ou aspectos que são de interesse comum: Todos conhecem os filmes? Por que razão esses filmes foram marcantes: pela visualidade das imagens, pelo roteiro ou pela forma da narrativa, pela identificação com um personagem, pela força de uma cena? Há alguma temática em comum entre eles?

Dê um tempo para a troca de ideias entre os estudantes. Seria interessante que eles pudessem acessar a internet para procurar os trechos de filmes a que se referem, ou para compartilhar curtas-metragens que conhecem. Verifique com cada grupo se os temas abordados são pertinentes para a escola. Fique atento para apontar problemas nas propostas dos grupos e sugerir soluções.

Como o trabalho envolve assistir a algumas cenas, filmes, ou mesmo realizar a produção de uma cena, os alunos possivelmente precisarão de uma semana para concluí-lo. Incentive o uso de linguagens variadas. A manipulação de som e imagens em movimento pode resultar em trabalhos experimentais interessantes.

Durante as apresentações, procure identificar as questões mais frequentes e, no fim da atividade, tome-as como base para promover uma leitura crítica dos padrões e valores de nossa sociedade.

Capítulo 8

Arte de nosso tempo

Reprodução/Colheita particular



Um dos símbolos do movimento feminista da Alemanha, 1970.

O feminismo permeia muitas ações estéticas.



Euclides Oltramari Jr/Futura Press

Ói Nós Aqui Traveiz, *O amargo santo da purificação*, 2008. Encenação da criação coletiva do grupo gaúcho na praça da Sé, em São Paulo, 2010.

O teatro de grupo propõe novas investigações e territórios para a linguagem teatral.

Orquestra Brasileira do Auditório (OBA), no concerto *Texturas brasileiras*. Auditório do Ibirapuera, São Paulo, 2010.

Na orquestra-escola, jovens da escola pública aprendem a executar ritmos brasileiros.



Marina Guzzo, *Navios*, 2015. *Performance* apresentada no festival de dança Panorama. Praia de Ipanema, Rio de Janeiro.

Festivais de arte transformam-se em ricos espaços de troca.

O trabalho de Paulo Nazareth refere-se ao mercado de arte: ele apresenta a performance em uma feira de arte e coloca sua imagem à venda. A imagem da OBA remete ao diversificado universo da música brasileira. A encenação do grupo Oi Nôis Aqui Trouvez, na praça da Sé, em São Paulo, relaciona-se ao teatro, mas também à religião, ao mito e à ancestralidade. O festival de dança relaciona-se ao universo das artes do corpo, da performance e da arte experimental. O símbolo do feminismo remete à luta contra a violência e a desigualdade social que as mulheres enfrentam na sociedade.



Vinicius Terra/Acervo do fotógrafo

Paulo Nazareth, *Noticias da América*, instalação/performance realizada na feira Art Basel, em Miami, Florida, EUA, 2011. Na placa, lê-se: *My image of exotic man for sale* [Minha imagem de homem exótico à venda].

Lynne Sladky/AP Photo/Glow Images

Corpo, objetos, textos: a arte contemporânea é muitas vezes híbrida.



Considerando as imagens apresentadas nestas páginas de abertura, responda:

- Quais são as linguagens artísticas representadas? *Performance, teatro, design, dança, música.*
- A que universo cultural cada imagem está relacionada?
- O que você entende por arte contemporânea? *Resposta pessoal.*

O que é arte contemporânea?

Estesia: condição de apreender por meio de estados sensíveis o mundo ao redor.

Remix: o termo surgiu no âmbito da música eletrônica, na década de 1970, com os primeiros DJ operando mesas de som em discotecas. O procedimento difundiu-se com o uso de *samplers*, aparelhos de edição que permitem gravar, manipular e combinar ruídos e trechos de música. No século XXI, a ideia se expandiu para além da música, de modo que hoje podemos chamar de remix todo ato de retrabalhar o material cultural.

A vida em sua totalidade ocupou os espaços expositivos, ativando reflexões estéticas sobre os mais diversos temas: o corpo, a cidade, as questões ambientais, a voracidade do capitalismo, a memória, etc. Mas podemos chamar toda essa produção de arte contemporânea? Se não há linguagem nem tema predominante, nem opções estéticas definidas, talvez possamos dizer que a arte contemporânea é aquela que se debruça sobre questões que nos afetam nos dias atuais.

Alguns processos da arte contemporânea são as apropriações e os diálogos com o passado, a participação do público no processo criativo, a hibridização das linguagens e os deslocamentos que estimulam a estesia.

Para se opor a um ambiente saturado pelo excesso de informação, alguns artistas consideram não haver mais sentido em produzir novidades e se dedicam à reciclagem e ao remix. Manipulam e reaproveitam imagens, filmes, textos, objetos e sons presentes no cotidiano. O desafio está em operar os arquivos históricos, transformando as proposições do passado.

Experimentando novas formas de cooperação viabilizadas pela cultura digital, os artistas são estimulados pela velocidade das trocas coletivas. Em

um mundo em que todos desejam se expressar, o artista pode estabelecer uma relação com seu público, oferecendo-lhe espaço de participação, reconhecendo-lhe a contribuição. Para esses artistas a esfera das relações humanas é o verdadeiro lugar da obra de arte.

Luiza Baldan/Coleção particular



Luiza Baldan, sem título, série *Natal no Minhocão*, 2009. Impressão a jato de tinta em papel algodão, 120 cm x 120 cm; 110 cm x 140 cm; 60 cm x 60 cm; 30 cm x 30 cm. Projeto em residência no Pedregulho (Benfica), Rio de Janeiro.

A carioca Luiza Baldan (1980) mudou várias vezes de casa e cidade. Em seu trabalho, reflete sobre a moradia e a convivência entre as pessoas. No projeto *Natal no Minhocão*, a artista passou um mês no conjunto habitacional de Pedregulho – um ícone da arquitetura moderna, projetado por Affonso Eduardo Reidy (1909–1964), nos anos 1950 – e produziu fotografias que captam a intimidade com o ambiente.



Performance *Heavy Weight* [peso pesado] do grupo EmpreZa, 2014. Sesc Pompeia, São Paulo, em foto de 2015.

O grupo EmpreZa, formado por dez artistas de Goiás, com quinze anos de existência, concebe a arte como uma expressão política com potencial transformador e realiza trabalhos plúriautorais. Em suas ações, explora o limite do corpo, o tempo, os materiais e muitas vezes o universo rural goiano. O grupo realiza serões performáticos em que os estados energéticos são intensificados a tal ponto que as experiências vividas por seus integrantes podem vir a transbordar para o público.

Victor Takeyama/Marina Abramovic Institute, Nova York, EUA.

1. Os trabalhos têm em comum a época: todos foram feitos em um intervalo de seis anos, entre 2009 e 2015. Todas as imagens mostram pessoas em ação, seja em apresentações, seja em interações com o público. Embora os grupos sejam de variadas regiões do país, as cenas registradas nessas fotografias aconteceram no Rio de Janeiro ou em São Paulo. Todos os trabalhos foram produzidos por coletivos, exceto a fotografia de Luiza Baldan.

Trabalhos interdisciplinares revelam o interesse dos artistas em operar conceitos simultaneamente por meio de sons, imagens, movimentos, construções, atos e palavras. Os limites entre as linguagens tornaram-se fluidos.

Percebemos também que para pesquisar, trocar ou apenas vivenciar diferentes ambientes e contextos sociais, os artistas buscam em expedições, viagens e residências expandir sua percepção estética.

A arte, hoje, extrapola qualquer definição, mas sua potência transformadora é reconhecida. Afirma-se cada vez mais como forma de ativismo, ocupando diversos espaços de articulação social. Expressar emoções, pensamentos e crenças por meio de gestos, palavras, imagens e sons tornou-se uma vivência cotidiana. Desenvolver a dimensão sensível é um direito de todos os cidadãos: a arte é de todos e para todos.

Observe os trabalhos apresentados nestas páginas e verifique o que representam, em que época foram feitos, quem são seus autores e que linguagens foram utilizadas. Depois, reflita:

1. O que esses trabalhos têm em comum?
2. Em que aspectos diferem?
3. O que se pode dizer a respeito da arte contemporânea com base na observação desses trabalhos?

2. Os trabalhos diferem quanto à linguagem. Luiza Baldan produziu uma fotografia para sintetizar a experiência vivida no Conjunto Habitacional Pedregulho. O Núcleo do Dirceu apresenta uma instalação-espetáculo. Um membro do Grupo Empreza apresenta uma *performance*. E o grupo Chelpa Ferro apresenta uma *performance* musical.

3. Pode-se dizer que a arte contemporânea, entre outras características, envolve processos de interação com o público, muitas vezes é de autoria coletiva, explora lugares inusitados e opera linguagens híbridas. Observa-se também que os artistas estão sempre se deslocando, seja para apresentar suas produções para diferentes públicos, seja para se sensibilizar com realidades variadas.

Arquivo/Festival Panorama



Núcleo do Dirceu e o coreógrafo Marcelo Evelin em oficina criativa para público no Rio de Janeiro, 2012.

O Núcleo do Dirceu, idealizado pelo coreógrafo Marcelo Evelin (1962) como uma plataforma que trabalha com linguagens variadas das artes performáticas, estabeleceu-se no bairro Dirceu Arcoverde, na periferia de Teresina, Piauí, em 2007. Uma de suas criações foi o projeto *1000 casas*, em que os artistas realizaram ações nas residências do bairro. A atividade foi registrada em vídeo e se transformou em uma instalação-espetáculo, em que o grupo expressava o ambiente do bairro em conversa com o público.

Reprodução/<www.youtube.com/watch?v=XHCYAlD3Ubw>



Performance do grupo Chelpa Ferro na instalação *Sonorama*, no Rio de Janeiro, 2015.

O Chelpa Ferro formou-se em 1996 com a proposta de desenvolver um trabalho que associa som, imagens e objetos. Com três integrantes, os cariocas Barrão (1959) e Sergio Mekler (1963) e o paulista Luiz Zerbini (1959), o grupo capta e pesquisa sons, faz *performance*, fabrica instrumentos, constrói esculturas sonoras e interage com objetos inusitados em busca de timbres pouco usados na música.

Contexto e criação

Dança contemporânea

O termo “contemporâneo” é usado com frequência para qualificar aquilo que é do tempo em que vivemos. Quando falamos de dança contemporânea, porém, esse termo tem um significado específico. Nos dias de hoje, coexistem distintas manifestações de dança, mas nem por isso todas elas são consideradas dança contemporânea. Que aspectos permitem diferenciá-la das demais manifestações?

A dança contemporânea pode ser entendida como uma busca de resposta às inquietações e aos debates da sociedade contemporânea. Ela não se caracteriza como um estilo apoiado em técnicas próprias e traços homogêneos, uma vez que cada artista expressa sua busca e suas respostas de maneira singular. Tendo o corpo como questão central, o dançarino utiliza recursos variados para se expressar, muitas vezes incorporando técnicas e procedimentos de criação das artes visuais, do teatro, do circo, do cinema, da música, da literatura ou, ainda, de outras correntes da própria dança.

Podemos ver peças de dança contemporânea em que a música tem um papel importante e outras que se desenvolvem em absoluto silêncio, algumas que lançam mão de recursos tecnológicos, como vídeos e computadores, e outras que se apoiam em textos ou elementos das artes visuais.

Rompendo com uma tradição histórica que se observa, por exemplo, na dança moderna, na dança contemporânea o gesto não é mais transmitido ou copiado. Ele emerge dos recursos próprios daqueles que estão participando de uma criação, coreógrafos e intérpretes-criadores. As técnicas utilizadas em dança contemporânea são em muitos casos técnicas de autoconhecimento, adotadas com o objetivo de levar os dançarinos a mergulhar em suas singularidades. Dessa forma, novos movimentos e estados de corpo surgem e se multiplicam. A descoberta desse corpo singular, originário de um modo também singular de simbolização, está na raiz dessa dança, que tem como base uma nova concepção do corpo e do movimento.

Na dança contemporânea, o corpo é ao mesmo tempo sujeito, objeto e ferramenta de seu próprio saber; a partir dele, surgem novas formas de sentir, perceber e criar que afetam artistas e espectadores. Assim, a dança contemporânea pode ser abordada como compartilhamento de reflexões, pensamentos e experiências, como um diálogo que surge entre os artistas, o mundo contemporâneo, as obras e os espectadores, que se manifesta de inúmeras formas. Nas palavras de Laurence Louppe, estudiosa da dança contemporânea, “ser dançarino é escolher o corpo e o movimento como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, pensamento e expressão”.

Laurence Louppe (1938-2012): historiadora e crítica de dança nascida na França, considerada uma das teóricas mais relevantes da dança contemporânea. Em seu livro *Poética da dança contemporânea* (Lisboa: Orfeu Negro, 2012), ela escreve sobre a dança como uma linguagem capaz de explorar a dimensão existencial, cognitiva e antropológica da vida.

Representação

3. O aluno deve observar que as duplas não são fixas, elas se reorganizam – há momentos em que os homens se relacionam entre eles, outros em que as mulheres se relacionam entre elas e outros ainda em que homens se relacionam com mulheres. Cada uma dessas combinações traz uma dinâmica diferente.



Arquivo/ Márcia Milhazes Contemporary Dance Company

Márcia Milhazes Dança Contemporânea, *Meu prazer*, 2008, coreografia de Márcia Milhazes. Apresentação no Rio de Janeiro, em 2008.

Nessa peça de Márcia Milhazes (1961), a dança se constrói a partir dos encontros e desencontros amorosos. A coreógrafa afirmou que, em *Meu prazer*, cada intérprete dançou cartas de amor. Assim como em outros espetáculos dessa coreógrafa, o cenário de *Meu prazer* é criação da artista visual Beatriz Milhazes, cujo trabalho foi apresentado no **Capítulo 7**. A música utilizada inclui peças de Ernesto Nazareth, compositor abordado no **Capítulo 4**, e de Francisco Mignone (1897-1986), entre outros.

1. Na fotografia, o instante da dança captado sugere haver encontro e desencontro. Vemos um duo interagindo no centro e outros dois intérpretes, que, distantes e de costas um para o outro, não interagem. As figuras solitárias parecem imersas em um mundo interior, ao passo que as figuras do duo se mostram conectadas e atentas uma à outra.

Como, no caso da dança, uma fotografia registra apenas um instante de uma longa sequência de movimentos e expressões, procure assistir também a alguns minutos do espetáculo *Meu prazer*, de Márcia Milhazes, na internet, e, depois, responda:

1. No instante da dança captado pelo fotógrafo, como os intérpretes estão posicionados e o que é possível perceber da relação entre eles?
 2. Que elementos das pinturas de Beatriz Milhazes podem ser identificados no cenário da peça? *As flores, as cores e as formas circulares são alguns dos elementos frequentes na obra de Beatriz Milhazes que, no cenário, aparecem de modo tridimensional.*
 3. No trecho da dança visto na internet, como os corpos de homens e de mulheres se relacionam?
 4. Como os movimentos se relacionam com a música e com o silêncio?
 5. Qual é a contribuição da iluminação e dos elementos da cenografia para a expressão da ideia de encontro e desencontro? *Algumas vezes os corpos se envolvem com os elementos do cenário e em alguns momentos o espaço do palco ocupado pelo cenário fica na sombra, como um refúgio, em oposição à cena principal que está sendo iluminada.*
 6. Você já imaginou que poderia dançar uma carta de amor? Como essa dança seria? *Resposta pessoal.*
4. Nem sempre os movimentos seguem a música, e há momentos de silêncio em que os corpos se movimentam. São muitos os gestos de mãos e braços, como se os bailarinos falassem por meio do corpo, mesmo quando não há música.

❁ Performance

A arte da *performance* teve um papel importante na vanguarda do século XX, destacando-se em movimentos como o futurismo e o dadaísmo. Ela floresceu significativamente e se espalhou pelo mundo na década de 1960 e, tendo o corpo como foco principal, veio a ser chamada, muitas vezes, de *body art*. Nesse período, a *performance* impulsionou a desmaterialização do objeto de arte e o afastamento das expressões artísticas tradicionais. Seus temas tinham (e ainda têm) forte carga política, priorizando o feminismo, a voz dos oprimidos, a denúncia do racismo e os movimentos antibélicos, algumas marcas que carregam até hoje.

De modo geral, *performance* é um evento que ocorre ao vivo, diante de espectadores. Dessa perspectiva, manifestações culturais como festas e rituais também podem ser entendidas como *performances*, uma vez que promovem uma experiência coletiva única de reinvenção do cotidiano.

A *performance* desenvolve-se também em contextos artísticos específicos, com o artista de corpo presente, podendo se utilizar apenas de sua corporeidade ou de vários outros meios, como imagens e narrações. Como lembra o pesquisador e crítico português António Pinto Ribeiro em seu livro *Corpo a corpo: possibilidades e limites da crítica* (Lisboa: Cosmos, 1997), “a *performance* corporal é o espetáculo do corpo no presente, sem reprodução, onde o público não assiste a uma obra acabada, mas participa num processo de elaboração como se tratasse de uma partitura que o *performer* interpreta em direto, tendo em conta todas as modificações e os estímulos que aquele presente lhe propõe”.

Como a *performance* só existe de fato no presente, no momento do acontecimento, ela nunca é totalmente controlada pelo artista, pois está sujeita a tudo o que pode ocorrer no aqui e agora. No entanto, uma *performance* pode ser detalhadamente planejada, com avaliação precisa dos eventuais riscos e suas possíveis soluções, como pode também, desde a sua formulação, deixar de modo deliberado espaço à improvisação. Mesmo quando não há participação direta do público, há troca interativa entre o objeto artístico e o espectador e existe espaço para o imprevisto.

Como acontecimento único, a *performance* não pode ser guardada, reproduzida ou representada, apenas registrada e documentada por meio de relatos, fotos ou vídeos. Se houver uma tentativa de reapresentá-la, ela se configurará em outra *performance*, diferente da primeira, como um novo acontecimento, também único.



Peter/Flickr

Tehching Hsieh, *One Year Performance* [Performance um ano], 1980-1981. Bienal de Liverpool, Reino Unido, 2010.

Nessa *performance*, o artista taiwanês Tehching Hsieh (Sam) Hsieh (1950) usou o tempo como tema. Antes de começar o trabalho, raspou a cabeça e, durante 365 dias, ele se fotografou e bateu um cartão em uma máquina de ponto a cada hora. O registro do trabalho, mais de oito mil fotografias e os cartões de ponto preenchidos, foram apresentados na 30ª Bienal de São Paulo, em 2012.

Representação



Andrew H. Walker/Getty Images

Marina Abramović, *The artist is present* [A artista está presente], 2010. *Performance*. MoMA, Nova York, EUA.

Em 2010, o Museu de Arte Moderna de Nova York organizou uma retrospectiva da obra da artista sérvia Marina Abramović (1946). Nessa mostra, muitas de suas *performances* foram realizadas por artistas convidados. Na *performance* registrada na foto, a própria artista esteve presente. Ao longo de treze semanas, 750 mil pessoas coparticiparam da experiência e foram sentar-se por alguns minutos diante da artista.

4. Lembre ao aluno que a realização dessa *performance* exigiu da artista, então com 63 anos, uma boa preparação física. Ela enfrentou o desafio de ficar sentada na mesma posição todos os dias, durante treze semanas, de se alimentar muito pouco, de permanecer em silêncio, de se concentrar em cada um dos milhares de coparticipantes que se sentaram a sua frente, de controlar todos os impulsos vitais.

Refleta sobre o que leu sobre *performance*, observe a imagem e responda:

1. Em sua opinião, o que levou tantos espectadores a ter interesse em se colocar diante da artista? [Resposta pessoal.](#)
2. Imagine-se participando dessa experiência: como se sentiria? [Resposta pessoal.](#)
3. Em sua opinião, qual é a diferença entre estar diante de um quadro ou de uma escultura e coparticipar de uma *performance* como essa, em que a própria artista é a obra? [Resposta pessoal.](#)
4. Quais foram os desafios enfrentados pela artista ao realizar essa *performance* de longa duração?

Abordagem *improvisação nas artes do corpo*

Na dança contemporânea, a improvisação constitui uma importante estratégia de investigação artística que permite aos dançarinos e *performers* explorar sua criatividade, experimentando diferentes modos de combinar os recursos que dominam e abrindo espaço para o novo. Os processos de criação geralmente são colaborativos, mesmo quando há a presença de um coreógrafo que assina a autoria da peça. Durante o desenvolvimento de uma nova obra, o coreógrafo pode contar com a participação de seus intérpretes criadores, que, por sua vez, respondem aos estímulos e às questões propostas pelo artista durante os ensaios. Algumas sequências que surgem das improvisações podem se consolidar em escrita e fazer parte da obra; outras podem não aparecer na peça tal qual surgiram, tendo sido entendidas como uma etapa da criação apenas.

Nas artes do corpo, como também na música, para improvisar é necessário ter domínio da linguagem. Quanto mais se conhece dança ou música, mais rico e complexo é o resultado da improvisação.

Para que a improvisação não se restrinja à reprodução de movimentos habituais e codificados, é necessário compreender que improvisar não é ter liberdade total. O mergulho no imaginário que faz emergir novos movimentos e modos de dançar será tão mais interessante quanto mais precisas forem as regras do jogo de improvisar.

Improvisar tanto pode ser um meio para investigar distintas possibilidades do corpo em movimento, invocando sua memória, explorando o contexto presente, como fazer parte da obra. Várias peças de dança contemporânea têm momentos “abertos”, em que a dança emerge, diante dos espectadores, da improvisação dos intérpretes-criadores.

Esse procedimento, frequente na dança contemporânea e na *performance*, também é comum nas danças populares e sociais. Em muitas danças afro-brasileiras, por exemplo, há momentos em que músicos e dançarinos partem dos ritmos e passos de base, de códigos e referências daquela dança, para explorar a liberdade de se lançar em um momento único de dança. Nas batalhas das danças urbanas, os dançarinos desafiam uns aos outros por meio de sequências improvisadas, que surgem no diálogo com o outro e com o contexto, podendo nunca mais ser reproduzidas.

Improvisar, palavra etimologicamente ligada à noção de imprevisto, é explorar o que o presente propõe e não ter total controle sobre o resultado.

Observe, nas imagens a seguir, cenas de uma apresentação da Cia. Nova Dança 4, criada em 1996 como um núcleo de improvisação de dança-teatro. Em seus trabalhos, os dançarinos exploram o diálogo entre as linguagens da dança, teatro, música, texto, *performance* e a improvisação como linguagem cênica. Assista na internet a alguns trechos de apresentações da Cia. Nova Dança 4.



Cenas de apresentação da Cia. Nova Dança 4, *Nós do Cont4to*. Demonstração de pesquisa de explosão e deslize musculares, direção de Cristiane Paoli-Quito (1960). São Paulo, 2014.

Em suas produções, os intérpretes criadores da Cia. Nova Dança 4 usam uma técnica de encenação em tempo real. O espetáculo é construído com base nas interações entre os intérpretes – que podem ser dançarinos, músicos e atores – e entre estes e o público. A cada apresentação surge um espetáculo diferente.

Depois de ler sobre a técnica da improvisação nas artes do corpo, de observar as imagens e de assistir a alguns trechos de apresentações da Cia. Nova Dança 4, troque ideias com os colegas:

- Com base na observação das imagens, o que se pode dizer sobre a improvisação?
- O que você percebeu sobre a técnica da improvisação nas apresentações registradas em vídeo?

Resposta pessoal. Os alunos podem notar que as cenas retratadas parecem acontecer em um estúdio de dança e não em um teatro. Os espectadores estão sentados ao redor de um piso de borracha sobre o qual pessoas interagem. Uma delas toca um instrumento. Nas diferentes imagens há duplas em contato. Há grande proximidade física entre os artistas e o público.

Resposta pessoal. É possível que os alunos observem que os intérpretes criadores estão sempre atentos, em estado de escuta, prontos para interagir uns com os outros. Assim, sempre se mantém uma composição corporal na cena, que privilegia o encontro de duplas. A música tocada ao vivo também imprime ritmo à performance e o instrumentista pode se engajar corporalmente à improvisação.

Pesquisa *dança e performance*

Você examinou até aqui alguns aspectos da dança contemporânea, da *performance* e da técnica da improvisação. Amplie seus conhecimentos sobre as artes do corpo por meio de levantamentos.

1. Por que a *performance* é chamada de arte política do corpo?

- Muitas *performances* expressam o objetivo do artista de fazer algum tipo de denúncia. Um exemplo desse tipo de ação foi realizado pelo artista visual estadunidense William Pope.L (1955), em 2001, que, vestido de Super-homem, com um *skate* amarrado às costas, percorreu, rastejando, uma das maiores avenidas do mundo: a Broadway, em Nova York. Pope.L demorou nove anos para completar a travessia. Na medida em que a dor no joelho e o cansaço se tornavam insuportáveis, ele parava. A *performance* se chamou *The Great White Way, 22 Miles, 9 Years, 1 Street* [A grande avenida branca, 22 milhas, 9 anos e 1 rua]. A caracterização da Broadway como “a grande avenida branca” traz em si uma denúncia, já que essa avenida, conhecida em todo o mundo por seus espetáculos musicais, é um dos símbolos culturais dos Estados Unidos. A visão de um homem negro rastejando por ela, portanto, causou reações de desconforto em muitos passantes.



William Pope.L, *The Great White Way, 22 Miles, 9 Years, 1 Street*, 2001-2009. *Performance*. Nova York, EUA.

- Busque conhecer outras *performances* de caráter político. Para explorar o trabalho de alguns expoentes da *performance* internacional, visite a página de *The Art Story: Modern Art Insight*. Disponível em: <www.theartstory.org/movement-performance-art.htm>. Acesso em: 27 maio 2016.
- Para um panorama da *performance* no Brasil, consulte a Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3646/performance>>. Acesso em: 21 maio 2016.

2. Onde encontrar textos e material para aprofundar o estudo da *performance*?

- Na edição número 4 da *Revista de Arte Ohun*, publicada pela Universidade Federal da Bahia, dez. 2008, há um artigo do educador e pesquisador José Mário Peixoto dos Santos que trata da história da *performance* e de pesquisadores e artistas que refletiram sobre o assunto: “Breve histórico da *Performance Art* no Brasil e no mundo”. Disponível em: <www.revistaohun.ufba.br/pdf/ze_mario.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016. Busque identificar, no artigo, alguns elementos que caracterizam a *performance* e os artistas representativos dessa arte.
- A galeria Vermelho, em São Paulo, promove anualmente, desde 2005, o festival Verbo. No *site* da galeria você pode pesquisar as *performances* apresentadas em cada edição do festival. Disponível em: <www.galeriavermelho.com.br/en/verbo/edicoes>. Acesso em: 27 maio 2016. Algumas *performances* foram registradas em vídeo. Escolha uma delas para compartilhar com a turma.



Performance Multidão zero, do grupo Bijari, apresentada no festival Verbo de 2008. Galeria Vermelho, São Paulo.

- O livro *Performance diária*, de Felipe Bittencourt, publicado pela nVersos, reúne 365 ideias de *performance*. O livro foi escrito em caráter performático – o artista se propôs a criar, desenhar e publicar em seu *blog* uma *performance* por dia, durante o ano de 2010. Os desenhos e ideias de *performances* transformaram-se em uma exposição no Sesc Pompeia, em São Paulo, em 2014.

3. Onde assistir a apresentações de trabalhos corporais em que a estratégia de improvisação foi utilizada?

- A improvisação é uma estratégia de investigação artística que permite a dançarinos e *performers* explorar sua criatividade e experimentar diferentes modos de combinar o vocabulário que dominam, abrindo espaço para o novo. Práticas de improvisação podem ser utilizadas em aulas de dança ou em situação de criação, como se observa em dois pequenos filmes da videoteca internacional de dança Numeridanse.TV. Assista-os e analise o que a improvisação produz em cada caso. Um dos filmes apresenta os artistas Boris Charatz (1973) e Médéric Collignon (1970) na peça *Improvisação*, de 2007. Disponível em: <www.numeridanse.tv/fr/video/756_improvisation>. Acesso em: 27 maio 2016. O outro filme mostra uma improvisação coreográfica de Elsa Wolliaaston (1945), em 2008. Disponível em: <www.numeridanse.tv/fr/video/163_marche-et-improvisation>. Acesso em: 27 maio 2016.



Dançarino em aula-improvisação da coreógrafa Elsa Wolliaaston, de 2008. Vídeo (94 min). Centro Nacional da Dança, Pantin, França.

- A técnica de dança conhecida como contato-improvisação foi criada pelo dançarino e coreógrafo Steve Paxton (1939), na década de 1970, nos Estados Unidos. No contato-improvisação, o movimento surge do peso e do contato dos corpos dos parceiros e a dança se desenvolve como improvisação. Assista a um vídeo que mostra Steve Paxton improvisando com um grupo em 1983. Disponível em: <<http://contatoimprovisacao.wix.com/cibr#!historia-do-ci/c1roy>>. Acesso em: 27 maio 2016.
4. Onde encontrar mais informações sobre a dança contemporânea brasileira?
- No Brasil, a dança contemporânea é rica e plural. Em algumas regiões do país, além de grupos de dança contemporânea, há mostras e festivais que apresentam artistas nacionais e também permitem que o público brasileiro entre em contato com a produção internacional. Conheça a programação de alguns desses festivais, identifique artistas brasileiros e estrangeiros que já se apresentaram nesses eventos e busque informações sobre o trabalho deles.

Em seguida, faça um levantamento dos grupos de dança contemporânea, mostras e festivais na região em que você vive.

- Festival Panorama. Disponível em: <<http://panoramafestival.com>>. Acesso em: 27 maio 2016.
- Fórum Internacional de Dança (FID). Disponível em: <<http://fid.com.br/o-que-e-o-fid/>>. Acesso em: 27 maio 2016.
- Bienal de Dança do Ceará. Disponível em: <www.bienaldedanca.com>. Acesso em: 27 maio 2016.
- Festival Contemporâneo de Dança. Disponível em: <www.fcdsp.com.br>. Acesso em: 27 maio 2016.
- Para conhecer o trabalho de companhias internacionais, visite o *site* da Numeridanse.TV. Disponível em: <www.numeridanse.tv>. Acesso em: 19 abr. 2016. Explore também o *site* dos seguintes artistas e companhias europeias que já se apresentaram no Brasil:
 - Tanztheater Wuppertal. Disponível em: <www.pina-bausch.de>. Acesso em: 27 maio 2016.
 - Rosas. Disponível em: <www.rosas.be>. Acesso em: 27 maio 2016.
 - Jérôme Bel. Disponível em: <www.jeromebel.fr>. Acesso em: 27 maio 2016.

Andreia Salame/Festival Panorama



Performance *Plantação/Árvores*, de Clarice Lima, no Festival Panorama, 2012.

5. Como as artes do corpo se relacionam com a diferença?

- A criação contemporânea em dança e *performance* tem se caracterizado pela diversidade de questões investigadas e de resultados artísticos. Não há um corpo ideal para a dança, como muitos supõem, geralmente associando a dança à figura tradicional da bailarina de traços europeus. A singularidade dos corpos e suas formas particulares de movimentação vêm sendo mais respeitadas e valorizadas a cada dia, pela certeza de que cada corpo constrói sua experiência em dança a partir de sua identidade única, de seus limites e de suas competências. Muitos criadores e companhias de dança e teatro, aliás, têm focado suas investigações nas habilidades únicas de artistas com deficiências. Explore o *site* e alguns vídeos das seguintes companhias:
 - Companhia Gira Dança. Criada em 2005, tem sua sede em Natal, no Rio Grande do Norte. Disponível em: <www.giradanca.com>. Acesso em: 1º maio 2016.
 - Companhia inglesa DV8 Physical Theatre, sediada em Londres. Conheça o projeto *The Cost of Living*. Disponível em: <www.dv8.co.uk/projects/archive/the-cost-of-living--film>. Acesso em: 1º maio 2016.
 - Candoco Dance Company, com sede em Londres. Disponível em: <www.candoco.co.uk>. Acesso em: 1º maio 2016.
- Leia um artigo sobre um projeto de dança inclusiva desenvolvido em Portugal, publicado no jornal *Público*. Disponível em: <www.publico.pt/local/noticia/nesta-danca-ha-olhares-sem-filtros-e-todas-as-diferencas-sao-importantes-1728836>. Acesso em: 1º maio 2016.

Ação performance e flash mob

Performance

1. Proposição

- Você vai experimentar a construção de uma *performance* de grupo.

2. Criação e planejamento

- Junte-se aos colegas, em grupos de, no mínimo, cinco integrantes, reunidos por afinidade, e discuta com eles o tema a ser abordado.
- Para alimentar a discussão, reflita sobre problemas que precisam ser enfrentados e solucionados na escola, na rua, no bairro, na cidade, no estado, na região em que vive ou no planeta. Pense no que você gostaria de denunciar, alertar, informar e transformar.
- Escolhido o tema, pense em como abordá-lo por meio de uma *performance*. Lembre-se de que nessa arte o corpo é central.
- Crie com os colegas o roteiro da *performance*.
- Liste o material que será necessário, se for o caso, e combine com os integrantes do grupo como ele será obtido.
- Escolha o local onde a *performance* deverá ser realizada – explore os espaços da escola, se for possível.
- Busque prever o tempo de duração, as necessidades e os riscos da *performance*, para que o trabalho transcorra com segurança e seja efetivo.

3. Ensaio e realização

- Ensaie com o grupo as estratégias que serão usadas na *performance*. Experimente os resultados fazendo uma apresentação para o professor. Avalie a atuação do grupo e troque ideias com os colegas e o professor sobre essa atuação. Se for o caso, faça com o grupo os ajustes necessários.
- Realize a *performance* para o conjunto da turma, na sala de aula ou em outro local previamente definido. Não se esqueça de registrar o evento em vídeo e em fotografia.

Procure orientar os alunos na escolha do tema, alimentando e mediando o debate. Ajude-os a descobrir estratégias corporais, visuais e vocais, lembrando-os das que já tenham sido usadas no decorrer do curso.

Organize os grupos em espaços separados para testar a *performance*. Verifique se os alunos estão efetivando suas intenções e proponha formas de melhorar o impacto da ação. Peça a cada grupo que apresente sua proposta para o resto da sala. Promova um debate sobre as *performances*.

Flash mob

1. Definição

- Um *flash mob* é uma ação previamente planejada e ensaiada, que acontece de repente e, por sua aparição repentina, transforma a rotina de um lugar. São muitas as possibilidades: pode ser uma guerra de almofadas subitamente desencadeada em uma praça da cidade, uma coreografia ensaiada dançada na praia, uma queda coletiva no pátio da escola, uma música cantada por todos na rua de maior movimento comercial da cidade. Depois que a ação acontece, todos vão embora, deixando o lugar com sua dinâmica original.

2. Pesquisa de referências

- Pesquise sobre *flash mob* na internet e assista a vídeos que registram esse tipo de ação. Em sua busca, considere que um *flash mob* pode ser feito com base em uma música conhecida. Se você procurar, por exemplo, um *flash mob* com a música “Here Comes the Sun”, dos Beatles, poderá conhecer uma ação realizada em um setor de desempregados de Madri, na Espanha. Há também registros da realização de *flash mob* como experiência lúdica em lugares de passagem. Assista ao *flash mob* realizado no Terminal Rodoviário do Tietê, em São Paulo, em comemoração aos trinta anos daquele local. Algumas ações desse tipo são realizadas com objetivos explicitamente políticos. Pesquise sobre *flash mob* e protestos na internet e constata a diversidade de ações possíveis.

3. Proposição

- Depois desse levantamento, você vai vivenciar a construção de um *flash mob* com a turma toda.

4. Concepção da proposta

- Junte-se aos colegas, em grupos de cinco ou seis participantes, para desenvolver a proposta de *flash mob*.
- Registre por escrito o *flash mob* que o grupo concebeu: descreva a ação, indique o lugar em que será realizada, a duração prevista e os materiais necessários para realizá-lo.
- Exponha ao restante da turma a proposta de *flash mob* desenvolvida por seu grupo.
- Escolha com a turma a proposta que será realizada.

5. Ensaio e realização

- Ensaie o *flash mob* com a turma até considerá-lo pronto para ser realizado no momento e no local previamente combinado. Para tirar do campo da ideia o que será executado e levá-lo para o campo da ação, pratique no espaço escolhido.
- Encerrada a fase dos ensaios, siga as orientações do professor para que a intervenção combinada aconteça.

Flash mob demandará muito de sua presença. É uma ação que deve ser ensaiada pela turma inteira. A perspectiva de realizar uma ocupação artística certamente deixará os estudantes eufóricos.

Transforme a euforia em foco no trabalho: explique aos alunos que sem um bom ensaio a ação artística ficará frágil e a intervenção perderá seu propósito. Talvez a ação perturbe o ambiente escolar como um todo e é esperado que isso aconteça. Organize por etapas a realização do *flash mob*. Comece retomando a ideia da ação combinada pela turma. A partir disso, lembre quem ficou responsável por providenciar cada coisa e reúna o material que todos trouxeram. Ensaie primeiro sem utilizá-lo, só

orientando cada grupo a pensar ações que gostaria de realizar e que possam interessar a toda a turma. Solicite propostas ousadas. Instigue os estudantes a pensar no que aconteceria se ocupassem um espaço da escola com uma intervenção artística ou se, no intervalo, dançassem uma coreografia ensaiada. Responsabilize-se por fazer tudo o que estiver a seu alcance para que a ação aconteça. Incentive uma conversa que possibilite aos alunos decidir por consenso a ação a realizar. Não se limite a conduzir a eleição da melhor ideia de *flash mob*, busque combinar as distintas propostas em um todo coerente ou planeje coisas novas com a turma para chegar a uma ação que tenha a adesão da maioria. Combine com os alunos o que devem providenciar para os ensaios e para o encontro no qual a ação será realizada. Indique responsáveis para trazer roupa, música ou determinado objeto, assim como para criar e ensaiar a coreografia. Esforce-se para tornar possível a ação da turma: se desejam fazer uma ação no intervalo, converse com a administração da escola a fim de viabilizar sua realização.

combinando com os alunos as ações físicas que serão realizadas. Incentive os alunos a ensaiar uns com os outros. Quem ficou de fazer a coreografia deve ensiná-la para o restante da turma, por exemplo. Quando as ações físicas estiverem bem marcadas, promova um novo ensaio com a utilização dos objetos trazidos – esse ensaio deve ser o mais próximo possível de como a ação acontecerá.

Avaliação coletiva

- Após as apresentações, converse com os colegas e o professor a respeito das ações realizadas. Primeiro, reflita com eles sobre os resultados do trabalho de cada grupo na realização das *performances*:
 - Que temas e abordagens interessaram mais a todos? Por quê?
- Em seguida, compartilhe opiniões também sobre o *flash mob*:
 - Como foi ocupar um espaço coletivo com uma proposta artística?
 - As pessoas que assistiram à intervenção gostaram dela?
 - O que vocês expressaram por meio da ação?
- Compare a realização da *performance* com a do *flash mob* e conte aos colegas como se sentiu em cada situação.
 - Que dificuldades enfrentou?
 - Ficou nervoso?
 - Qual das ações proporcionou mais prazer ou emoção? Por quê?

Fique atento: as ações realizadas provavelmente contribuíram para alargar os horizontes do ambiente escolar e essa avaliação oferece uma boa oportunidade para ressaltar as possibilidades da escola como plataforma de experiências estéticas. A ousadia de uma intervenção como o *flash mob* constitui um acontecimento singular que deixa marcas tanto para quem o realiza como para quem o assiste – os alunos de outras turmas, outros professores, a direção, os funcionários, enfim, a comunidade escolar.

Contexto e criação

Teatro de grupo

A partir da década de 1990 acompanhamos o ressurgimento do teatro de grupo, que é um modo de produção coletivo, realizado sob o signo da pesquisa teatral – modo de produção em que os elementos da encenação vão surgindo na sala de ensaio com base na experimentação dos artistas-pesquisadores envolvidos – e da busca de inserção social do teatro. Teatristas se reuniram em torno de projetos de pesquisa artística para refletir as contradições históricas, políticas e sociais do Brasil.

A pesquisa de linguagem efetuada por esses grupos, que se constitui de diversos procedimentos, com destaque para a escrita teatral coletiva, muda o panorama da produção teatral. O público já não vai ao teatro para conferir o trabalho individual, seja de um diretor seja de um ator renomado, mas para assistir a uma produção coletiva.

Os grupos promovem uma tentativa de produção distinta daquela atrelada ao teatro comercial, beneficiado pelas leis de incentivo fiscal, que permitem às empresas destinar parte de seus impostos a iniciativas culturais. Essa política de financiamento – em que se elegem apenas montagens teatrais que contam com atores famosos, encenam textos renomados e circulam em teatros comerciais reconhecidos, conformando a linguagem teatral às exigências do mercado da cultura – não responde a um projeto público de cultura, deixando pouco espaço para a experimentação, contestação e descentralização da produção e para a pesquisa da linguagem.

No campo da luta por políticas públicas para as artes cênicas surge na cidade de São Paulo, em 1999, o Movimento Arte Contra a Barbárie. Formado por grupos de teatro, artistas e intelectuais contrários à mercantilização imposta à cultura no país, o movimento buscava a criação de mecanismos estáveis e permanentes de fomento à pesquisa e experimentação teatral, calcados no compromisso ético da função social da arte, entendendo a pro-

dução, circulação e fruição de bens culturais como um direito básico de todas as pessoas. Sua grande conquista se deu com a promulgação da Lei Municipal de Fomento ao Teatro, de 2002, voltada para os grupos de pesquisa permanente.

Dada a diversidade de grupos de teatro espalhados por todo o Brasil, uma multiplicidade de formas e temas caracterizam as peças encenadas atualmente. Nos vários estados, artistas se reúnem em torno de projetos político-estéticos, que procuram enfrentar as contradições da realidade social e criar, por meio da linguagem do teatro, um enunciado coletivo. A seguir, destacam-se alguns exemplos.

Sediado em Cidade Tiradentes, bairro periférico da cidade de São Paulo, o grupo Pombas Urbanas foi fundado em 2002. Realizando pesquisa e produção teatral com a comunidade, o grupo busca desenvolver conhecimentos e ferramentas para que populações historicamente marginalizadas possam produzir teatro e refletir sobre sua realidade por meio das linguagens artísticas. O galpão gerido pelo grupo é chamado Centro Cultural Arte em Construção.

O Bando de Teatro Olodum, de Salvador, tem uma linguagem cênica estruturada em elementos de matrizes afro-brasileiras. Com mais de vinte anos de trajetória, desenvolve sua pesquisa com foco na questão dos negros na sociedade e compreende a linguagem teatral como instrumento eficaz de mobilização para esse debate.

A Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, fundada em 1978, em Porto Alegre, tem como objetivo subverter a estrutura das salas de espetáculos, levando o teatro para a rua e os espaços não convencionais. A linguagem teatral é pensada sob a ótica de sua função social, como ferramenta de desvelamento e análise da realidade. Sede do grupo, a Terreira da Tribo fomenta criação e pesquisa em diferentes áreas, além de funcionar como escola de formação de atores.

2. O grupo Pombas Urbanas fundamenta sua pesquisa da linguagem teatral na relação com a comunidade de Cidade Tiradentes, como evidenciam os personagens Encantados, seres ancestrais que representam a força da comunidade. Já o Bando de Teatro Olodum tem nas raízes africanas e na afrodescendência seus principais

Representação

pontos de pesquisa, como indica o próprio título da peça, que busca representar a complexidade daquele continente, com sua diversidade de povos, culturas, músicas e ritos, para o público infantojuvenil. Por fim, a Tribo de Atuadores Ôi Nóis Aqui Traveiz tem como foco de pesquisa a subversão do espaço teatral convencional e as criações coletivizadas, características que podem ser identificadas nas imagens tanto pelo uso do espaço da rua como pela presença do coro.

Arquivo/Grupo Pombas Urbanas



Cena de *Cidade desterrada*, 2015. Criação coletiva do Grupo Pombas Urbanas, no XIX Festival de Cenas Teatrais (Fescete), São Paulo.

Cena do início do espetáculo que mostra a chegada dos Encantados, seres cósmicos que representam a força ancestral da comunidade que ali vai existir, agregando uma população desterrada. O processo de desenvolvimento dessa comunidade é o tema da peça, criada pelo grupo com base em sua vivência no bairro paulistano onde se encontra sua sede.



Jonathan Campos/Gazeta do Povo/Futura Press

Cena de *O amargo santo da purificação*, 2008. Criação coletiva da Tribo de Atuadores Ôi Nóis Aqui Traveiz do Rio Grande do Sul. Encenação realizada na praça Santos Andrade, Curitiba, Paraná, 2009.

A peça de rua narra, por meio de alegorias, a trajetória de Carlos Marighella (1911-1969), importante personagem da História brasileira. A dramaturgia e a encenação foram desenvolvidas coletivamente, com base nos poemas do próprio Marighella. O caráter coletivo do trabalho também se expressa na presença do coro. Visão barroca da paixão e morte de um revolucionário, a peça é carregada de elementos simbólicos.

João Meirelles/Bando de Teatro Olodum



Cena de *Áfricas*, 2007. Peça de Chica Carelli e Bando de Teatro Olodum, da Bahia. Encenação realizada no XIV Festival Recife do Teatro Nacional, 2010.

Primeiro trabalho infantojuvenil do grupo, o espetáculo *Áfricas* traz à cena o continente africano em toda riqueza e complexidade, com seus contos, seu povo, seus mitos e sua religiosidade.

Veja no [Manual do Professor](#) orientações específicas para as atividades 1 e 2.

Considerando as imagens apresentadas e as informações de que você dispõe sobre o teatro de grupo, responda:

1. O que as imagens das cenas dos espetáculos revelam sobre o trabalho desses grupos?
 2. As cenas dos espetáculos permitem vislumbrar elementos da pesquisa teatral desenvolvida pelos grupos? Qual é o foco da pesquisa de cada um?
 3. Quais são as características do teatro de grupo?
 4. Entendendo a cultura como um direito básico, assim como a saúde e a educação, o que significa pensar na função social da arte?
3. O teatro de grupo foi retomado nos anos 1990, como contraposição ao teatro comercial, e tem forte presença na produção contemporânea. Entre seus procedimentos característicos está a escrita cênica coletiva, desenvolvida com base em uma pesquisa da linguagem teatral. Essa pesquisa possibilita ao grupo produzir um teatro atrelado ao contexto social no qual está imerso, buscando uma inserção social para a prática teatral.
- Para auxiliar o aluno na resposta a essa questão, sugira que retome o debate sobre as leis de incentivo fiscal, que possibilitam às empresas privadas decidir para onde vão os recursos destinados à cultura, contrapondo a essa situação a reivindicação de grupos de teatro por políticas públicas para as artes cênicas. O exemplo a ser lembrado é o da Lei de Fomento ao Teatro da cidade de São Paulo, uma conquista do Movimento Arte Contra a Barbárie.

❖ Tendências do teatro contemporâneo

Mamulengo: teatro de bonecos tradicional, que retrata o cotidiano do povo, geralmente em situações satíricas e cômicas. Praticado desde a época colonial até os dias de hoje, faz parte da cultura popular nordestina, tendo como berço cultural o estado de Pernambuco.

O teatro contemporâneo tem como característica a multiplicidade de tendências, temas, formas e territórios. A produção atual comporta tamanha pluralidade de linguagens que não é possível definir uma tendência ou estilo unificador no teatro. No entanto, nesse panorama algumas vertentes merecem destaque por seu papel histórico e influência nos modos de produção atuais.

Uma delas é o teatro pós-dramático – termo contemporâneo que busca designar uma teatralidade marcada por hibridismos com outras linguagens, como artes plásticas, dança, cinema, vídeo e *performance*. Esse teatro busca desconstruir as bases formais do drama, abrindo mão de uma fábula unificadora e da ilusão de realidade. Nesse tipo de experiência, o foco dos acontecimentos se desloca da dramaturgia para os procedimentos propriamente teatrais: as sonoridades e o ritmo da língua, a qualidade da presença e dos gestos, os movimentos do elenco, a temporalidade própria da peça, o desenvolvimento musical do espetáculo, os dispositivos visuais.

Há também o teatro de formas animadas, uma manifestação cênica que parte da manipulação de bonecos, objetos e imagens, realizada por um ator-animador, muitas vezes diante do público. Assim, a teatralidade se realiza na mediação entre objeto animado, ator-animador e espectador. Esse tipo de teatro deriva do teatro de bonecos, que tem uma longa tradição no Brasil – destacando-se nela o mamulengo.

São muitas as companhias de teatro de formas animadas que mantêm uma pesquisa continuada, destacando-se grupos como Sobrevento (São Paulo), Teatro Filhos da Lua (Paraná), Cem Modos e Cia. Teatro Lumbra de Animação (Rio Grande do Sul), Usina Contemporânea de Teatro (Pará) e Cia. Pequod (Rio de Janeiro), entre outros.

O ator Willem Dafoe (1955) e o bailarino Mikhail Baryshnikov (1948) na peça *The Old Woman* [A velha], encenada por Bob Wilson, 2013.

A tendência do teatro pós-dramático pode ser exemplificada pela obra do encenador estadunidense Robert Wilson (1941). Na encenação da peça *The Old Woman* é possível reconhecer as marcas estéticas do diretor: luzes bem marcadas, figurinos estilizados, movimentação coreográfica e simétrica dos atores, dilatação dos ritmos e temporalidades da cena. O espetáculo estreou em Londres em 2013 e excursionou por diversos lugares, passando também por São Paulo.



Lucile Janschi/Aerovo da fotografia

1. Resposta pessoal. Oriente os alunos na exploração das imagens. Peça que identifiquem os objetos que estão sendo manipulados em cada cena. Faça uma lista na lousa dos objetos que mencionarem. Note que em uma das cenas vê-se a manipulação de um boneco mais convencional, mas nas demais figuram bonecos de aparência inusitada: um deles tem como cabeça uma lâmpada e outro foi feito com uma gaiola. Oriente os alunos a observar também a postura e as atitudes dos atores-animadores. Comente que no teatro de formas animadas contemporâneo é comum que a manipulação seja feita de frente para o público, à vista de todos.

Representação

Criada em 1990, a Cia. Truks – Teatro de Bonecos é um dos principais expoentes do teatro de formas animadas contemporâneo. Para a manipulação dos bonecos e objetos, a companhia inspirou-se no *bunraku*, forma de teatro de bonecos tradicional no Japão, documentada desde o século XVIII. Uma das características do *bunraku* é a animação do boneco por três atores-animadores que fazem a manipulação ao mesmo tempo, à vista do público, sem utilizar varas ou fios. Assim, há um contato direto das mãos dos atores-animadores com o boneco, visível na cena, diferentemente do que ocorre no teatro de marionetes ou no mamulengo, em que as manipulações são ocultadas por rotundas de pano ou madeira.

Repare nas fotos que os atores-animadores estão olhando para os objetos que animam, alternando o tempo todo o foco no público com o foco no objeto animado. Vale lembrar que esse é um recurso épico; nessa técnica de animação, como naquele caso, demonstra-se a estrutura do teatro de formas animadas para o público.

ArquivoCia, Truks



ArquivoCia, Truks



Cenas de *Isto não é um cachimbo*, da Cia. Truks, 2007. São Paulo. Fotos de 2012 e 2015.

As imagens acima são do espetáculo *Isto não é um cachimbo*, destinado ao público adulto. A peça foi concebida com base na obra do surrealista belga René Magritte (1898-1967), dando vida em cena às inusitadas imagens criadas por esse artista.

diversas linguagens. O teatro de formas animadas é bastante comum nos programas televisivos, por exemplo. Os *happenings* e *performances* dialogam bastante com o conceito de teatro pós-dramático. Os musicais têm parte ativa na formação dos jovens nos dias atuais, seja nos palcos, seja nos filmes. Incentive uma conversa que propicie ao aluno reconhecer as linguagens artísticas que o rodeiam e apreendê-las de forma crítica.

Considerando as imagens apresentadas nesta seção e as informações sobre as tendências do teatro contemporâneo, responda:

1. O que as cenas da peça *Isto não é um cachimbo* permitem dizer sobre o teatro de formas animadas contemporâneo? público e objeto manipulado por um ator-animador. Essa ampliação diz respeito tanto à linguagem teatral, expandido os horizontes de experimentação para além dos bonecos convencionais, quanto ao público, afirmando a destinação dessa forma de teatralidade para todas as idades, não só para crianças.
2. Como você definiria o teatro de formas animadas?
3. Você já experimentou alguma das tendências da linguagem teatral aqui abordadas? Qual?
4. Como você imagina que funciona a linguagem teatral no teatro pós-dramático?



André Luiz D. Takahashi/Arquivo do fotógrafo



Reprodução/Museu de Arte do Condado de Los Angeles © Photothèque E. Magritte, Magritte, René/AUTVIS, Brasil, 2016.

René Magritte, *A traição das imagens (Isto não é um cachimbo)*, 1929. Óleo sobre tela, 60 cm x 80 cm. Museu de Arte do Condado de Los Angeles, Califórnia, EUA.

Um alerta bem-humorado para a diferença entre a realidade e a representação.

4. Resposta pessoal. Provoque a imaginação do aluno incentivando-o a considerar as possibilidades da teatralidade e da hibridização com outras linguagens artísticas. Peça que imagine um teatro baseado nos elementos concretos da encenação, como a qualidade da presença física dos atores, o ritmo das cenas e o elenco, o jogo de luzes e sons, a composição das imagens. Questione como eles imaginam um teatro que não tenta contar uma história, que não desenvolve uma trama, que abre mão da fábula, e que se apoia nas artes visuais, na *performance* e na música para se realizar. Mantenha o debate nos aspectos materiais do teatro, evoque e peça exemplos concretos.

3. Resposta pessoal. Alimente a reflexão do aluno arriscando aproximações de

Teatro de rua

O teatro de rua se realiza em espaços públicos, como praças, travessas, parques e monumentos, alterando a rotina das cidades. Nessa vertente teatral, a palavra “rua” é entendida como todo espaço público aberto capaz de servir de suporte para a realização de uma peça. O teatro de rua, assim, ocupa lugares não destinados à prática teatral transformando-os em espaços de trocas simbólicas.

Essas encenações normalmente fazem uso de técnicas circenses, como acrobacias e malabarismos, além de incorporar elementos da linguagem do palhaço, como a presença em cena, a forma de interação com o público, o jogo cômico com a situação presente e as triangulações na interpretação.

As peças de rua precisam seduzir os transeuntes, que estão ali de passagem, a parar para assistir à apresentação. Assim, o instrumental do trabalho dos atores e atrizes tem de se modificar e ampliar, pois esse tipo de atuação requer gestos expressivos e dilatados, além de exigir grande projeção vocal.

Outra característica da interpretação nas peças de rua é seu permanente caráter de improvisação. Como os acontecimentos no espaço público são incontrolláveis, a peça de rua está exposta a um conjunto enorme de contrastes – cachorros, crianças, passantes, bêbados. Então, cabe aos intérpretes lidar com essas situações, integrando os acasos à encenação.

A prática do teatro de rua se opõe à que acontece no espaço teatral fechado – onde o espetáculo só é acessível a quem paga o ingresso – e representa uma arte pública, em que todas as pessoas têm acesso às manifestações culturais e artísticas e todas as localidades são válidas para a encenação.

Atualmente, existem numerosos grupos de teatro de rua em atividade no Brasil, com suas pesquisas teatrais voltadas para uma ação cultural que alcance toda a população, mobilizando a sociedade para novas formas de relação com o espaço público.

Parte dos grupos de rua integra a Rede Brasileira de Teatro de Rua (RBTR), criada em março de 2007, em Salvador, na Bahia. Trata-se de um espaço de encontro dos muitos grupos que fazem teatro de rua e que buscam fortalecer sua prática, trocar conhecimento e construir uma política pública que fomente a realização de uma arte pública.

Entre os muitos grupos de teatro de rua, conheça a seguir alguns exemplos destacados.

O Grupo Cafuringa foi formado no Recife, em 2010. Esse grupo tem nas artes populares sua principal fonte de pesquisa. As encenações do grupo misturam linguagem circense, música e manipulação de bonecos, somadas à interpretação do elenco. O grupo participou da construção do Movimento de Teatro de Pernambuco (MTP).

Outro que merece destaque é o Grupo Imbuaça, que, fundado em 1977, teve como ponto de partida a realização de oficinas de linguagens artísticas na cidade de Aracaju, em Sergipe. É considerado um dos grupos de teatro de rua mais antigos do Brasil. Reconhecido como associação de utilidade pública, o grupo busca desenvolver suas pesquisas em conjunto com a comunidade do bairro Santo Antônio, local onde fica sua sede. O nome do grupo é uma homenagem a um artista popular, o embolador Mané Imbuaça.

Vale destacar ainda o Teatro Popular União e Olho Vivo (Tuov), que é uma companhia paulista de teatro popular fundada em 1972. As produções do grupo sempre foram voltadas para um circuito periférico, com apresentações em praças, escolas, sindicatos, salões paroquiais, quadras de escolas de samba e outros espaços. Suas encenações são inspiradas na arte popular e utilizam elementos de manifestações como o Carnaval, o bumba meu boi, o circo, o futebol e a literatura de cordel. Em suas peças busca debater a História e a sociedade brasileiras, sobretudo os aspectos relacionados à luta de classes e às organizações populares.

Representação

1. Nas fotos dos grupos Cafuringa e Imbuuçá é possível notar elementos tradicionais da cultura popular, como os bonecos que evocam mamulengos, o tipo que evoca o arlequim e também o figurino de cores vivas e rico em texturas – acabamento típico das festas populares. A gestualidade dos atores e atrizes é expandida, com gestos e expressões alongados. As cenas são vistosas, ocupando expressivamente o espaço público.

Fernando Pires/Acervo do fotógrafo



Cena de *O mundo tá virado, tá que vai ou não vai*. Uma banda pendurada, a outra em breve cai, do Grupo Imbuuçá, de Sergipe. Apresentação no 1º Festival de Teatro de Porto Alegre, Rio Grande de Sul, em 2009.

A comédia rimada, nos moldes do cordel, trata da relação entre explorador e explorado na sociedade contemporânea. A pesquisa do grupo pode ser conferida em seu *site*. Disponível em: <www.imbuuca.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2016.

2. Oriente o aluno na exploração da imagem. Na cena retratada se veem alguns personagens (que constituem um coro) montando uma fotografia – esse dispositivo de construção de uma imagem viva é muito expressivo. Os figurinos e os adereços utilizados pelos atores são grandes e bem chamativos. Recorde ao aluno que no teatro de rua os elementos de cena precisam ter essa característica, dadas as grandes dimensões do espaço de atuação. Por fim, é possível ver o núcleo dos músicos da peça ao fundo, à direita, segurando instrumentos de percussão característicos do samba.

Cena de *Cafuringa*, do Grupo Cafuringa. Recife, Pernambuco, 2013.

A encenação conta a história do ventríloquo, embolador, vendedor de pomadas e garrafadas Cafuringa, que inspirou o nome do grupo.



Andréia Régio Barroso/PCR

Guto Muniz/Foco in Cena



Cena de *A cobra vai fumar – Uma estória da FEB*, peça do Teatro Popular União e Olho Vivo (Tuov), no Festival Internacional de Teatro Palco & Rua de Belo Horizonte (FIT-BH), Minas Gerais, 2014.

Com essa peça o grupo traz à cena as implicações políticas e sociais do envio de soldados brasileiros para lutar na Europa. Na encenação, baseada em relatos de pracinhas que combateram durante a Segunda Guerra Mundial, especificamente nos anos de 1944 e 1945, personagens populares convivem com outros, históricos, como Getúlio Vargas. A narrativa e as produções atuais do grupo podem ser conferidas em seu *site*. Disponível em: <<http://uniaoelhoovivo.com.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

4. Resposta pessoal. O aluno pode observar, por exemplo, que as máscaras e fantasias do Carnaval são elementos de forte teatralidade. Festas tradicionais como o bumba meu boi e a folia de reis são totalmente calcadas na teatralidade, com diversos elementos codificados, como figurinos, partituras corporais, gestualidades e enredos.

Observe as imagens, reflita sobre o teatro de rua e responda:

1. Que características do teatro de rua podem ser observadas nas imagens das encenações dos grupos Cafuringa e Imbuuçá?
2. O que a imagem da encenação de *A cobra vai fumar – Uma estória da FEB* permite dizer sobre o teatro de rua?
3. Você já presenciou alguma manifestação de arte de rua relacionada a teatro, música ou dança? Como foi essa experiência? **3. Resposta pessoal. Compartilhe as respostas a essa questão. Anote na lousa os exemplos de manifestações culturais de rua que a turma já tenha vivenciado. Peça aos alunos que descrevam os fenômenos artísticos mencionados. Complemente a reflexão perguntando como os artistas se portavam no decorrer da manifestação e também como o espaço público interferia na apresentação.**
4. Você já foi a alguma festa popular de rua? É possível notar elementos de teatralidade nessas manifestações?

Abordagem *processo* *colaborativo*

O teatro contemporâneo é marcado pelo teatro de grupo e pela pesquisa teatral. É um teatro escrito e encenado coletivamente a partir da colaboração dos muitos artistas envolvidos no processo de criação cênica.

Propõe um novo modo de produção, que modifica radicalmente a linguagem teatral. O grupo de teatro escolhe uma inquietação compartilhada por seus integrantes e define um tema a ser pesquisado que diga respeito a todos ou à vivência de uma relação com determinada comunidade. O processo para teatralizar essa inquietação é o foco do trabalho. Com isso, a prioridade não é mais simplesmente a conclusão da peça, mas todo o percurso necessário para chegar a ela.

Não existe fórmula para as criações coletivas. Cada grupo teatral tem seu modo particular de enfrentar o trabalho. Um deles é o processo colaborativo, que consiste na soma dos esforços e da criatividade de todos os integrantes do grupo para desenvolver uma escrita coletiva. Nesse processo, cada um desempenha uma função específica da encenação. Essa função, que é designada previamente, responde a um dos elementos que compõem a linguagem teatral – atores e atrizes, cenografia, figurino, adereços, iluminação, sonoplastia, dramaturgia e encenação.

De acordo com suas funções, os participantes do grupo trazem para o ensaio cenas experimentais – que são fragmentos teatrais que visam a experimentar a linguagem teatral partindo do tema eleito pelo grupo como foco da pesquisa. Assim, com base no que o grupo está debatendo, atores e atrizes apresentam improvisos, a iluminação arrisca artefatos luminosos, figurinistas experimentam roupas e adereços, a cenografia e os espaços de encenação são testados. Com isso, vão surgindo diversos materiais criativos.

O trabalho do dramaturgo também se modifica completamente no processo colaborativo. O texto teatral não é mais o ponto de partida da peça, pois a dramaturgia vai sendo escrita no dia a dia dos ensaios, com base nas experimentações realizadas pela equipe. O mesmo se dá com a encenação. O encenador deve organizar os materiais criativos que são descobertos durante a pesquisa, provocar o grupo para que novos achados sejam feitos e, a partir disso, chegar a uma versão da encenação.

Um dos grupos teatrais mais influentes na disseminação do processo colaborativo foi o Teatro da Vertigem. Criado em 1992, o grupo faz da pesquisa, da escrita e da encenação coletiva um forte eixo investigativo. Algumas das características mais marcantes de seu trabalho são o depoimento pessoal e a utilização de espaços não convencionais da cidade, que se baseia na pesquisa dos processos de intervenção e ocupação do território urbano.

Observe as fotos e leia as informações a seguir para conhecer um pouco mais do trabalho desse grupo.

Lentise Pinheiro/Folhapress



Os atores Mariana Lima (1972) e Matheus Nachtergaele em cena de *O Livro de Jó*, primeira peça da Trilogia Bíblica, do Teatro da Vertigem, com encenação de Antônio Araújo (1966), São Paulo, 1995.

A primeira pesquisa teatral do Teatro da Vertigem tinha como tema o sagrado no mundo contemporâneo. Dessa pesquisa, originaram-se três peças, que formaram a Trilogia Bíblica. Cada uma delas foi encenada em um espaço diferente e provocativo: a primeira dentro de uma igreja, a segunda em um hospital abandonado e a terceira nos corredores e celas de um presídio desativado. A imagem apresentada é da segunda peça da trilogia, *O Livro de Jó*, encenada no hospital Humberto Primo, em São Paulo. O ator Matheus Nachtergaele (1969) fez parte do elenco da montagem original.

Cena de *BR-3*, do Teatro da Vertigem, com encenação de Antônio Araújo, São Paulo, 2005.

Em 2005, o Teatro da Vertigem estreou a peça *BR-3*, depois de dois anos de pesquisa. O espetáculo foi levado a três lugares de diferentes regiões do Brasil: Brasilândia (bairro da periferia da cidade de São Paulo), Brasília (capital do país) e Brasileia (cidade no extremo do Acre). A montagem paulista acontecia nas margens e em embarcações do poluído rio Tietê. O público assistia de dentro de um barco, que navegava ao longo da encenação.



Caio Guatelli/Folhapress

Espera-se que os alunos observem que a primazia do processo sobre o produto e a investigação ativa, durante os ensaios, de um tema que responda a um enunciado coletivo do grupo são aspectos essenciais do processo colaborativo. O teatro de grupo e o processo colaborativo

Depois de ler sobre o processo colaborativo na criação da escrita teatral, exemplificado pelo trabalho do Teatro da Vertigem, troque ideias com os colegas e o professor:

- Em seu entendimento, quais são os aspectos essenciais do processo colaborativo?
- Como o espaço em que a peça é representada pode contribuir para a apreensão do espetáculo pelo público?
- Imagine-se participando de um processo colaborativo de escrita teatral: que tema você gostaria de pesquisar tendo a linguagem teatral como ponto de partida e que espaço inusitado ocuparia teatralmente? Por quê?

Lembre aos alunos que a base da construção da escrita coletiva é a criatividade. O foco do artista-pesquisador deve ser como produzir a matéria teatral mais potente possível considerando sua função no grupo e o tema eleito por todos os seus integrantes.

podem contribuir para aproximar a linguagem teatral do cotidiano da turma. Procure desvendar com os alunos seu potencial como ferramenta para transformar as inquietações coletivas da comunidade escolar em matéria teatral.

A utilização de espaços não convencionais possibilita ao teatro compor outros modos de produção e circulação. Além de comentar com os alunos os exemplos do Teatro da Vertigem, instigue-os a imaginar que espaços de seu cotidiano poderiam ser teatralizados e como isso contribuiria para a apreensão e leitura do público.

Pesquisa *grupos de teatro* *no Brasil*

Hoje há grupos de teatro espalhados por todo o Brasil. Cada região tem sua rede de grupos e coletivos teatrais, que realizam pesquisas, montam sedes e articulam movimentos, dinamizando as produções, inventando novos núcleos e desdobrando as possibilidades da linguagem teatral. Conheça grupos das diferentes regiões do país e faça um levantamento específico da atividade teatral na cidade em que vive.

1. Que grupos de teatro se destacam na cena contemporânea das regiões brasileiras?

- Explore o *site* de algumas das companhias listadas adiante para ter uma amostra da diversidade do teatro de grupo no Brasil. Depois, escolha uma companhia de sua região para aprofundar o levantamento. Navegue no *site* desse grupo, verifique seu histórico de produções teatrais e observe as imagens de suas encenações. Tente perceber se há uma característica estética que domina os temas abordados. Em seguida, escolha também um grupo de outra região e pesquise o trabalho teatral que desenvolve. Verifique se há características comuns ou radicalmente diferentes entre os grupos pesquisados. Por fim, faça uma lista das características da linguagem teatral que você considerou em sua comparação.

Oriente os alunos a observar e anotar os diversos elementos da linguagem da encenação teatral: como são os gestos e as construções dos atores e atrizes, o figurino, os adereços. Se puderem assistir a um vídeo da encenação, peça que descrevam também a sonoplastia das peças, o ritmo da encenação e a iluminação.

Na região Norte

- Cia. de Artes Fiasco (Rondônia): grupo que se dedica à pesquisa teatral desde 2001. Apoiado na experimentação de diversas teorias teatrais, enfatiza o ator como centro do fenômeno teatral. Atua na cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. Disponível em: <<http://ciadeartefiasco.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2016.



Cena de *As nove luas*, da Cia. de Artes Fiasco, encenada no Sesc Esplanada, Porto Velho, Rondônia, 2014.

Eliane Viana/Cia de Artes Fiasco

- Locômbia (Roraima): grupo de teatro e dança formado em 1981, em Barranquilla, Colômbia. Em 1986, o grupo partiu em viagem pelo mundo, pesquisando diversas culturas e linguagens cênicas. Fixou-se há mais de cinco anos na cidade de Boa Vista, com o intuito de promover a produção, realização, formação e expansão da cultura das artes cênicas no estado de Roraima. Disponível em: <<http://bloglocombia.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2016.
- Cia. Visse & Versa (Acre): criada em 2007, a companhia já realizou a montagem de quatro espetáculos. Com uma estética voltada para a cultura popular, o grupo tem como princípio garantir o acesso da população a bens culturais. Disponível em: <<http://cia-visseversa.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2016.

Na região Nordeste

- Teatro Máquina (Ceará): formado em 2008, o grupo organiza seu trabalho em três frentes convergentes: a formação, a produção e a ação política. Busca, em suas pesquisas da linguagem teatral, construir e sistematizar princípios formais de composição, explorando o gesto (em sua construção, definição e separação) e a noção expandida de narração (como contrapondo aos elementos dramáticos). O grupo também se dedica à articulação em rede com outros coletivos da cidade de Fortaleza, do interior do Ceará e dos demais estados do Brasil. Disponível em: <www.teatromaquina.com>. Acesso em: 28 maio 2016.
- Clowns de Shakespeare (Rio Grande do Norte): criado em 1993, em Natal, o grupo desenvolve sua pesquisa com foco na construção da presença cênica do ator, na musicalidade da cena e do corpo, no teatro popular e na comédia, sempre sob uma perspectiva colaborativa. Em seu espaço-sede, o Barracão Clowns, seus integrantes realizam treinamentos, pesquisas e montagens teatrais, bem como ministram cursos e oficinas. Disponível em: <www.clowns.com.br>. Acesso em: 28 maio 2016.
- Coletivo Alfenim (Paraíba): grupo formado em 2007, que busca investigar temáticas brasileiras em suas pesquisas da linguagem teatral. As montagens do grupo são autorais, alinhadas com o conceito de dramaturgia em processo – técnica em que os textos das montagens são criados na sala de ensaio em uma colaboração do elenco com os demais artistas. O coletivo tem sua sede, a Casa Amarela, em João Pessoa. Disponível em: <<http://coletivoalfenim.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2016.
- Pequena Companhia de Teatro (Maranhão): grupo sediado em São Luís que iniciou seus trabalhos em 2009. Sua linha de pesquisa se fundamenta na dramaturgia da representação – conceito em que a dramaturgia não é entendida apenas como texto escrito ou impresso, mas como o diálogo entre todos os elementos que operam para a realização da linguagem teatral (elenco, luz, som, figurino, cenografia, etc). Disponível em: <<http://pequena.companhiadeteatro.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2016.

Cartaz da peça *Memórias de um cão*, do Coletivo Alfenim, Paraíba, 2015.



Reprodução/Alfenim Coletivo de Teatro



Cena de Santa Joana dos Matadouros, do Teatro Experimental de Alta Floresta, Mato Grosso, 2015.

Arquivo/Grupo Teatro Experimental de Alta Floresta

Na região Centro-Oeste

- Teatro Experimental da Alta Floresta (Mato Grosso): grupo fundado em 1988, na cidade de Alta Floresta. No decorrer de sua trajetória produziu 39 espetáculos teatrais, norteado pela pesquisa permanente, radical, rigorosa e de ruptura. Dentre as ações permanentes que o grupo realiza estão o Festival de Teatro da Amazônia Mato-grossense, a Tertúlia Teatral, o Seminário de Cultura de Alta Floresta, a Biblioteca Comunitária Entrelinhas e o Curso Livre de Teatro. Disponível em: <www.teatroexperimental.com.br>. Acesso em: 28 maio 2016.
- Teatro do Concreto (Brasília): criado em 2009, o grupo mantém um trabalho criativo calcado na pesquisa colaborativa. Suas peças contam com dramaturgias construídas pelo próprio grupo, que se vale de elementos biográficos e da investigação dos espaços urbanos nas encenações, sempre em relação com a *performance*. Com seus espetáculos, o grupo procura refletir sobre questões emergentes de nosso tempo. Disponível em: <www.teatrodoconcreto.com.br>. Acesso em: 28 maio 2016.

Na região Sudeste

- Companhia do Latão (São Paulo): grupo fundado em 1996, é responsável por importantes pesquisas e realizações da linguagem teatral épica-dialética. Assume uma postura de reflexão crítica da sociedade atual que vai além dos espetáculos, assim inclui em seu trabalho atividades pedagógicas, a edição da revista de teatro *Vintém* e do jornal de arte *Traulito*, bem como uma série de experimentos artísticos. O grupo produz as próprias dramaturgias, desenvolvidas em sala de ensaio de modo coletivizado, partindo da improvisação dos atores e atreladas a uma pesquisa musical épica. Disponível em: <www.companhiadolatao.com.br>. Acesso em: 28 maio 2016.
- Cia. dos Atores (Rio de Janeiro): formado em 1990, sempre em busca de uma dramaturgia consequente, o grupo desenvolve pesquisa sistemática de linguagem teatral, explorando elementos da comicidade, do corpo e da música.

A companhia carrega uma marca de forte experimentalismo. Confira uma entrevista com a Cia. dos Atores realizada pela TV Brasil para o programa *Estúdio móvel*. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/estudio-movel/episodio/a-longa-trajetoria-da-cia-dos-atores>>. Acesso em: 1ª maio 2016.

Rodrigo de Oliveira/Acervo do fotógrafo



Cena de *Conselho de classe*, da Cia. dos Atores, em Brasília, 2016.

Na região Sul

- Cambada de Teatro em Ação Direta Levanta FavelA (Rio Grande do Sul): criado em Porto Alegre, em 2008, o grupo pesquisa uma linguagem teatral popular e engajada politicamente, realizando trabalhos que transitam entre o teatro de rua, o teatro de vivência e as intervenções cênicas. O coletivo mantém, em caráter permanente, a Oficina de Teatro em Ação Direta, iniciativa de livre acesso para toda a população. Disponível em: <<http://levantafavela.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2016.



Anaclara Brito/Acervo da fotografia

Cena de *Árvore de fogo*, da Cambada de Teatro em Ação Direta Levanta FavelA, no 7ª Encontro Brasileiro de Teatro de Rua, em Canoas, Rio Grande do Sul, 2010.

Sugira aos alunos iniciar a pesquisa buscando informações em sites e publicações de centros e pontos de cultura próximos; a programação desses espaços pode servir de base para um mapeamento dos grupos de teatro locais. Jornais e cadernos de cultura do bairro ou da cidade são outras possíveis fontes de informação.

- Também vale a pena pesquisar escolas de teatro e dança que atuem nas proximidades da comunidade escolar. Muitas vezes apenas segmentos específicos da população têm informações sobre os grupos existentes na localidade, já que o teatro ocupa pouco espaço na mídia e nos hábitos culturais dos brasileiros. Por isso, é muito importante incentivar os alunos a explorar e pesquisar as manifestações da linguagem teatral no lugar em que vivem. Se possível, combine uma ida ao teatro com os estudantes.
- 2. Que grupos de teatro se destacam na cena de sua cidade?**
- Pesquise na internet se há algum grupo de teatro em atividade em seu bairro, em sua cidade ou nos arredores. Descubra também que peças de teatro estão em cartaz e faça uma agenda cultural para compartilhar com o restante da turma.

Ação *jogos teatrais e encenação colaborativa*

Jogos teatrais de Viola Spolin

1. Sobre os *Spolin Games*

Viola Spolin (1906-1994), importante pedagoga e teatrista estadunidense, desenvolveu uma metodologia de jogos teatrais que foi batizada posteriormente de *Spolin Games*. Ela criou esse método com o objetivo de ensinar a linguagem teatral para crianças, jovens e atores partindo de dinâmicas que se apoiam no jogo e na improvisação teatral. Os jogos de Viola Spolin são, ao mesmo tempo, atividades lúdicas e exercícios teatrais por meio dos quais a disciplina e as convenções do teatro podem ser aprendidas.

2. Sobre as diferentes definições de jogos

O ato lúdico participa da formação da subjetividade de todas as pessoas. Prova disso é a relação dos jogos com o desenvolvimento das crianças. Inicialmente, o jogo acontece apenas na imaginação – quando as crianças brincam com objetos falando sozinhas, por exemplo. Esse é o chamado jogo simbólico. Depois, tornam-se comuns entre as crianças as brincadeiras de faz de conta, em que elas imitam um animal ou a ação de algum adulto. Esse é o jogo dramático, ação lúdica em que a criança se coloca no lugar do outro, manifestando uma fase particular do desenvolvimento da capacidade humana de simbolizar e de representar o mundo. O jogo teatral, por sua vez, refere-se especificamente à linguagem teatral, já entendida como um canal de comunicação e expressão estética de características próprias, passível de um processo de “alfabetização”.

3. Proposição

Depois de conhecer e debater procedimentos e práticas dos grupos de teatro contemporâneo, vamos experimentar alguns jogos teatrais. Baseados na metodologia dos *Spolin Games*, os jogos propostos a seguir serão designados por três termos particularmente úteis para a compreensão prática da linguagem teatral: “Onde”, “Quem” e “O quê”. Como indicam essas designações, os jogos dizem respeito aos ambientes, aos relacionamentos e às atividades que neles têm lugar, que permitem experimentar a interação do personagem com outro personagem, com o cenário e com a situação da cena. Uma regra essencial para esses jogos – e muitas vezes para a própria linguagem teatral – é “Mostre! Não conte!” Lembre-se disso quando estiver jogando.

4. Hora de jogar

“Onde”

- Combine com os colegas um espaço de cena e depois se posicione com eles na plateia. Todos são jogadores. O objetivo é construir um cenário.
- Agora, você ou um colega deve sugerir um ambiente qualquer e dizê-lo em voz alta. Vale tudo, parque, balada, cinema, praia, sala de espera do hospital, rua.

- Anunciado o “Onde”, um jogador vai para o espaço de cena e, por meio de mímica, cria um objeto que faça parte do ambiente definido, utiliza esse objeto por um tempo e sai; em seguida, outro jogador entra na área de jogo, usa o objeto já colocado ali pelo primeiro jogador, ou simplesmente estabelece contato com ele, sempre por meio de mímica, acrescenta outro objeto relacionado com o ambiente e sai de cena; entra então o próximo jogador, que deve se relacionar com os dois objetos já estabelecidos e criar um terceiro; e assim por diante. Se o “Onde” for uma praia, por exemplo, o primeiro jogador entra em cena pode usar um protetor solar; o segundo jogador então passa o protetor solar e depois pode pegar uma prancha e a utilizar para surfar; etc.
- Quando o “Onde” estiver com diversos objetos, o professor bate uma palma para sinalizar o fim da rodada. Então, alguém deve sugerir outro “Onde” para que se comece outra rodada.
- Depois de experimentar coletivamente diversos ambientes, converse com a turma sobre a realização do jogo.

“Quem”

- Reúna-se a quatro colegas formando um grupo de jogadores. O objetivo será mostrar o personagem por meio de um objeto.
- Defina com seu grupo quem são os personagens em cena e que objeto ou conjunto de objetos indicará isso – por exemplo, instrumentos de uma banda de *rock*, materiais de uma grande obra, instrumentos de uma sala de cirurgia. Os objetos não são de verdade, mas serão representados por meio da linguagem corporal.
- Para manter o foco no problema a ser solucionado no jogo, você não deve combinar com seu grupo “Onde” e “O quê”, deve definir apenas “Quem” e o objeto ou os objetos da cena.
- Definido “Quem”, posicione-se com a turma na plateia. Um grupo por vez deve ir até o espaço de cena e utilizar os objetos de seus personagens, como combinado previamente.
- Terminada a apresentação de todos os grupos, converse com os colegas sobre o jogo a fim de verificar se ficou claro quem eram os personagens e se as cenas mostraram ou contaram a situação.

“O quê”

- Combine com a turma um espaço de cena e depois se posicione com todos os jogadores na plateia. O objetivo do jogo é mostrar de onde se vem e o que estava fazendo lá e para onde se vai e o que vai fazer lá.
- Um jogador por vez deve atravessar o espaço de cena. Nessa travessia, por meio de mímica, ele mostrará de onde veio e o que estava fazendo lá. Por exemplo, se uma pessoa atravessar o palco caminhando com uma expressão cabisbaixa, tirar uma aliança imaginária do dedo e jogá-la fora, será possível concluir que ela acabou de terminar um relacionamento amoroso. Lembre-se de que seu corpo deve mostrar a atividade com a qual seu personagem esteve envolvido antes de entrar em cena.
- As entradas em cena não devem demorar, pois este é um jogo dinâmico. A ação deve ser realizada no tempo de deslocamento pelo espaço. O ideal é que todos os jogadores possam fazer a travessia mais de uma vez.
- Quando todos estiverem acostumados com a dinâmica, o professor vai bater uma palma, sinalizando que, a partir de então, a regra do jogo será invertida:

O foco desse jogo é mostrar o ambiente definido e todos os objetos relacionados com ele, tornando visível, por meio da mímica, um lugar invisível. Durante a dinâmica, lembre aos jogadores que eles não devem ter pressa ao demonstrar o objeto que estão utilizando. As representações devem ser “tiradas da cabeça” e “colocadas no corpo”.

Durante as apresentações, relembre os grupos sobre a necessidade de dar expressão física aos pensamentos e à imaginação. A regra “Mostre! Não conte!” deve ser repetida no decorrer das rodadas para que os objetos se tornem reais, ou seja, aconteçam na relação entre os jogadores em cena.

Durante as dinâmicas, relembre os alunos sobre o foco do jogo rodada a rodada: o que interessa é o que acabou de acontecer ou o que está para acontecer. Oriente-os a fim de que percebam que excessos, piadas e atitudes histriônicas costumam ser defesas contra a entrega que o jogo teatral requer. Destaque sempre que as ações devem sair da imaginação para o corpo.

agora os jogadores devem atravessar o espaço de cena mostrando para onde vão e o que vão fazer lá. Por exemplo, se um jogador caminhar com ar sonhador e esperançoso, cheirando um buquê de rosas, pode-se deduzir que ele está indo a um encontro com a pessoa amada. Mais uma vez, lembre-se de que os objetos são imaginários e que toda a ação deve ser transmitida por meio da expressão corporal.

- Vale uma dica: esse jogo é como um salto de paraquedas, em que não adianta pensar muito, é preciso se lançar. Não busque ideias geniais para compor as ações, é durante o jogo que surgem as melhores situações.
- Após diversas experimentações do jogo, converse com os colegas e o professor sobre sua realização a fim de saber se todos puderam reconhecer o que aconteceu ou o que vai acontecer com o personagem.

Encenação colaborativa

1. Proposição

Agora, vamos preparar uma encenação em processo colaborativo partindo de *O Errante*, dramaturgia escrita pela Brava Companhia. Realizaremos uma pesquisa em torno dessa dramaturgia compondo-a com os elementos e as funções da linguagem teatral – interpretação, iluminação, cenografia, figurino e encenação.

2. Contextualização da peça

O Errante, peça escrita e encenada pela Brava Companhia, narra a história de Geraldo Viramundo, o Errante, um andariço que caminha de cidade em cidade em busca de seu grande amor, uma imagem criada pelo espetáculo, a *top model* e atriz Ana Aléxia. Nas errâncias de sua caminhada, Geraldo Viramundo percebe a ilusão de sua busca, dando-se conta de toda a estrutura criada a sua volta. A encenação da peça recorria a diversos elementos, como músicas executadas ao vivo, acompanhamentos eletrônicos, a presença de um DJ, captação e projeção de vídeos e uma construção visual inspirada no universo da moda, como crítica ao mundo da mercadoria e da imagem. A dramaturgia teve como ponto de partida os livros *O grande mentecapto*, de Fernando Sabino (1923-2004), e *A sociedade do espetáculo*, de Guy Debord (1931-1994).

3. Sobre a Brava Companhia

A Brava Companhia, grupo fundado em São Paulo em 1998, mantém suas atividades vinculadas ao Parque Santo Antônio, bairro periférico da zona sul da cidade. Além das peças de teatro, o grupo realiza oficinas, mostras, encontros com outros grupos e edita o *Caderno de erros*.

4. Passos para preparar a encenação

- Reúna-se com doze colegas a fim de preparar a encenação da dramaturgia partindo de um processo colaborativo. O grupo deve se dividir em dois times: elenco e equipe de criação. Cada grupo deve trabalhar com a cena inteira (que pode ser encontrada adiante, no item 5. **Fragmento da dramaturgia**), resolvendo cenicamente a transição entre as diferentes situações apresentadas.
- O elenco compõe-se dos integrantes do grupo que desejam atuar na encenação. É recomendado que pelo menos cinco integrantes assumam a função de atores e atrizes na montagem.



Fabio Hirata/Brava Companhia

Cena de *O Errante*, espetáculo da Brava Companhia encenado no Sacolão das Artes, São Paulo, 2015.

- A equipe de criação reúne as seguintes funções:
 - A encenação coordena a equipe e aponta caminhos no trabalho de todos, tendo como base uma visão geral do processo.
 - A cenografia define o espaço no qual a encenação deve ocorrer, além de planejar e produzir o cenário da peça.
 - O figurino concebe e providencia o vestuário, os adereços e os objetos de cena.
 - A iluminação desenvolve os artefatos luminosos e define a disposição das luzes na montagem.
 - A sonoplastia cuida da composição sonora da peça, seja na escolha de trilhas controladas em um aparelho de som, seja na seleção de sons e ruídos produzidos presencialmente.
- Organizadas as funções, os atores e as atrizes devem realizar uma leitura da dramaturgia para o grupo a fim de que todos tomem conhecimento da matéria teatral com a qual vão trabalhar. Essa leitura deve ser corrida, sem interrupções. Uma vez terminada, o grupo deve trocar impressões sobre esse primeiro contato com o texto.
- Em seguida o grupo deve se dividir em duas frentes de trabalho: uma delas reúne elenco e encenação e a outra reúne os demais integrantes da equipe de criação.
- A frente formada por encenação e elenco vai experimentar em cena a dramaturgia, escrevendo-a no espaço, ou seja, teatralizando-a. Esse processo deve ser criativo. Atrizes, atores e encenação devem propor todo o necessário para que o grupo comunique o que deseja por meio da encenação: gestos, construções físicas, ritmos e dinâmicas para cena. Conforme forem levantando as cenas, elenco e encenação devem estabelecer marcas, firmando as escolhas para a realização da peça.
- Os integrantes da equipe de criação devem planejar a encenação, desenvolvendo roteiros de criação, sempre em diálogo com a encenação, que deve opinar e dialogar com o trabalho de todos os setores criativos. Assim, cada integrante vai realizar a pesquisa dos elementos que cabem a sua função a fim de compor a linguagem teatral trabalhada pelo grupo:
 - A cenografia pesquisará espaços da escola e objetos que podem compor ou receber o cenário.
 - O figurino deve investigar tendências e vestuários que dialoguem com a encenação, compondo a cena com roupas, tecidos e cores, além de adereços utilizados pelo elenco.
 - A iluminação cuidará das possibilidades de compor e modificar as cenas com a luz, usando recursos diversos, como lanterna de celular (para criar focos de luz), papel celofane nas lâmpadas e janelas (para servir de filtro), guarda-chuva (para ser usado como refletor e anteparo para a luz do dia), espelhos e bacias com água (também para refletir a luz), entre tantos outros que a criatividade suscitar.
 - A sonoplastia vai buscar o arranjo sonoro que melhor componha com a cena, pesquisando músicas e sons diversos.
- Encerrada essa etapa, os integrantes do grupo devem compartilhar entre si o trabalho realizado até agora: o elenco e a encenação apresentam o que ensaiaram para a equipe de criação, que, por sua vez, apresenta seus roteiros

No segundo encontro as cenas vão se realizar de maneira mais plena, com os estudantes enfrentando a dificuldade de transpor para a realidade o que antes estava apenas planejado. No processo colaborativo, a divisão entre encenação, elenco e equipe de criação deve facilitar a composição da linguagem teatral pelo grupo, não servir de prisão. Assim, mantenha o caráter lúdico e criativo nas muitas frentes de criação dessa etapa propondo alguns questionamentos que poderão ajudá-las: Que músicas podem potencializar a cena? Que espaço da escola é mais interessante para montá-la? Como modificar a iluminação da apresentação? Que tipos de roupa tornam o debate da cena mais agudo?

de criação para o elenco e a encenação. Feito isso, os integrantes do grupo devem trocar impressões e opinar sobre o trabalho de cada um – lembrando que todos os elementos podem ser modificados por meio de acordos coletivos, mas que cabe aos responsáveis de cada área a palavra final.

- Por fim, cada grupo vai compartilhar sua pesquisa com o restante da turma. Primeiro, a equipe de criação conta o que planejou para cada aspecto da encenação; depois, o elenco apresenta a cena que ensaiou com a encenação.
- Terminadas as apresentações dos grupos, converse com a turma sobre as dificuldades e as possibilidades criativas proporcionadas por um processo colaborativo.
- Em um segundo encontro, o grupo deve ensaiar uma versão mais bem-acabada da cena. Para tanto, o elenco precisa decorar suas falas e relembrar suas marcas, e a equipe técnica deve produzir o máximo do que foi planejado no roteiro de criação, trazendo de casa os materiais criados para a encenação – todos em diálogo constante com a encenação.
- Finalizados os ensaios, o grupo deve apresentar a cena preparada para o restante da turma. Não se esqueça de que o grupo deve combinar previamente com o professor uma data para o evento.

5. Fragmento da dramaturgia

O Errante

Personagens: DJ Ex-Máquina, Ana Aléxia, Errante, Alemão, Policial, Louco Presidente, Dra. Gaga, loucas e loucos do hospício.

Cena 7 – Hospício/Política – Itapira

DJ Ex-Máquina [no telão] – Capítulo 4: “O espetáculo da democracia e do trabalho ou loucos de pedra. Sobreviva e seja feliz.”

Ana Aléxia [no telão] – Se algum homem de repente lhe oferecer flores... Isso é uma imagem! [*gesto de vômito.*]

Monta-se um falso jardim com flores de plástico em cestas de supermercado no chão. Vê-se ator espirrando “Bom Ar” nas flores artificiais.

Errante [sem perceber que a ideia lhe veio do comercial] – Acho que devo ofertar flores à minha amada... Sim... Não há nada mais delicado e ao mesmo tempo vigoroso, pois elas vêm de nossa terra-mãe. Flores são mesmo sublimes! Bom dia.

Alemão – Sorria! Você está sendo filmado!

Errante – Quero comprar rosas.

Alemão – Ah... Querrr comprarr rósas? Que bonito! Uma pessoa sensível!

Errante – Mas são verdadeiras, não são? Ou serão de plástico?

Alemão – Clarrro que non! Son rósas perrrfeitas! Ton perrrfeitas que mesmo que fossem de plástica você non perrrceberria o diferrrença! Os sementes vêm da Suíça. O adubo da Tailândia. O perrrfume do Marrocos. Todas as *commodities*! Son rósas com tecnologia! Parrra pessoas especiais, han?

Errante – Pessoas especiais? Eu vou levar!

Alemão – Ah, muito bom. Quantas vai querrerrr?

Errante – Todas! São para Sua Alteza a Super Mega Modelo e atriz Ana Aléxia.

Alemão – Non me importa quem vai receberrr e sim quem vai pagarr. A safra do ano son exatamente 93864 rósas!

Errante – Pois saiba que trocaria todo o dinheiro que tivesse, se tivesse, por suas rosas. E o dinheiro que o senhor já tem lhe baste, pois rosa caída não volta à haste.

Alemão – Oh, mais um pirado em ITApirra! Se non tem dinheirrrro suma do meu frrente!! A terra é minha, eu plantei, só leva com dinheirrrro! Dinheirrrro!!

Errante [*exaltando-se*] – Pois jamais permitirei que o vil metal me afaste de meu amor!! As rosas vêm da terra! A terra é nossa mãe, é uma só, portanto é de todos! Logo, as rosas também são de todos! [*Tenta pegar as rosas, mas o Alemão já sai gritando.*]

Alemão – Polícia! Polícia! Prrrendam esse maluco! [*Dá uma chave de braço, surra o Errante, mas grita como se ele fosse a vítima.*] Socorro!! Ele querrr roubar os meus rósinhas!! Polícia!!

Policial [*Empunha uma câmara como arma.*] – Chamou a polícia?? Se é crime, é notícia! Qual é o caso?

Errante – Acontece que preciso levar rosas para Ana Aléxia!

Policial – A Super Mega Top-Top Model e atriz?

Errante – Sim. Nós estamos namorando.

Policial – Ah, não me diga. [*Mede-o de cima a baixo.*] Nesse caso, não é caso de prisão, temos um lugar melhor pra você. [*Errante vai para o hospício, puxado pelos policiais, gritando.*]

O Errante é jogado dentro do hospício, no mesmo momento entram loucos preparando uma cerimônia solene.

Louco Presidente – Brasileiras e brasileiros! Hoje eu sou todo ouvidos! Aliás, sou parte ouvidos.

Errante – Sr. Presidente, gostaria de protestar sobre certo senhor que me negou as flores de que necessitava para entregar à minha amada.

Louco Presidente – Quem é você?

Errante – Sou Geraldo Viramundo. Errante e enamorado!

Louco Presidente – Mandarei entregar pessoalmente flores para o Sr... [*Começa a surtar. Entram vários pacientes em surto, gritando, etc.*]

Dra. Gaga – Hora do remédio! [*Os loucos se maquam. Ao Errante.*] Você foi o último que jogaram aqui? Muito prazer, Dra. Gaga. Você também... Pirou em Itapira? Ah, ah, ah!! Essa é velha, mas é boa! [*Todos riem. Depois param repentinamente.*] Quem é você?

Errante – Geraldo, Errante, Viramundo... A senhora é quem sabe...

Dra. Gaga – Como? Nã-nã-nã-nã: aqui na nossa Instituição reina a democracia e a autodeterminação: você é livre pra escolher quem quer ser.

Errante – Mas eu não preciso escolher, já sou eu mesmo.

Dra. Gaga – Nã-nã-nã-nã! Pode ser qualquer um, menos você mesmo! Aliás, ser você mesmo é que seria uma verdadeira loucura!

Errante – Mas... Por quê?

Dra. Gaga – Ora, porque você é um Zé-ninguém. Está fora, *out*, zero à esquerda e à direita, em cima, embaixo e do lado, entende? Portanto se for você mesmo, você será ninguém. Para ser alguém, não pode ser você mesmo! Entendeu? Não? Bem, enquanto você pensa, já conhece Sua Excelência, o Presidente da República?

Louco Presidente [*passando pela cena*] – Ah, não se preocupe, já mandei entregar suas flores! Aliás vamos criar o programa bolsa-buquê! Flores para todos!

Dra. Gaga – Está vendo? Você pode ser quem quiser... Imperador, aiatolá, celebridade, super-herói... Pra que ser você mesmo? Se quiser também pode ser coisa: uma árvore, uma cafeteira... Apenas um conselho: não seja um trabalhador.

Errante – E quem é este? [*Aponta para um que está acoradado no chão.*]

Louca – Um grão de milho. [*Surge um outro louco gritando “Billy The Kid”. Ele finge atirar no grão de milho que faz gesto de explosão.*] Pipoca. [*Diz depois de explodir.*]

Errante – Então eu poderia ser Geraldo, a galinha. [*Grão de milho se apavora e sai correndo.*]

Dra. Gaga – Muito bem. Você já pegou o espírito da coisa! Ou melhor, o espírito da coisa pegou você! [*Todos riem e depois param repentinamente. DJ Ex-Máquina aparece em cena.*]

Errante – E quem é esse aqui? [*apontando para o DJ*]

DJ Ex-Máquina – Eu sou o princípio, o fim e o meio.

Louca – Toca Raul! [*Louco Billy The Kid atira mais uma vez na Louca grão de milho que novamente explode.*] Metamorfose ambulante!

Dra. Gaga – Ih, meu rapaz, não mexe com esse aí, não... Até agora não entendi quem ele é. [*referindo-se ao DJ*]

Errante [*indica o público*] – E essas pessoas olhando? Quem são?

Dra. Gaga – Disfarce! Esses aí pensam que são plateia, que estão vendo um espetáculo! Ah, ah, ah!! Cada louco com sua mania! Alguns até pensam que são críticos de teatro...

Errante – Eu posso ser mais de uma coisa?

Dra. Gaga – Claro! Quanto mais coisas diferentes melhor. Quanto menos você mesmo, mais liberdade você tem! É a suprema democracia!

Todos os Loucos – Hora da televisão! [*Todos os pacientes param em frente ao telão, que está desligado. Gritam um para outro.*] Sai do meu lugar! Sai do meu lugar! Sai do meu lugar!

Errante – O que vocês estão assist...

Louca – Ssshhhh!!

Outro louco [*baixinho*] – Quer ver também?

Errante – Quero... [*tenta ver alguma coisa*] Mas eu não estou vendo nada.

Outro louco – Nem eu. E faz dias que está assim!

Ana Aléxia surge no telão.

Ana Aléxia – Demonstre sua cidadania! Venha ao comício com *show* de DJ Ex-Máquina – papai!! São as eleições. Você não pode perder! Sensacional comício com *show* em Itapira! Democracia é isso aí! [*Vomita. Sorri.*]

Errante – Ana Aléxia! Preciso me ausentar com urgência, se me permite... [*saindo*]

Dra. Gaga – Ahn? Como assim? “Sair”? Claro que não! Não pode!! Ah, ah, ah!! E sair pra quê, se aqui você pode tudo? Ah, ah, ah!!

Errante – Quer dizer... Que não estou aqui por livre e espontânea vontade??

Dra. Gaga – Claro que está! Livre e espontânea vontade. Só não sabemos de quem! Ah, ah, ah! [*Todos riem e depois param repentinamente.*] Meu rapaz! Quer coisa mais livre e espontânea do que ser quem você quiser? Aliás você precisa dizer logo quem você é!

Errante – Bem, então já sei quem sou: o Homem Invisível. [*Todos passam a procurá-lo.*]

Louco Presidente – Geraldo, onde está você? Para onde devo mandar as flores?

Louca [*como um grão de milho apavorado*] – Ele pode estar em qualquer lugar, ele vai me comer!!

Dra. Gaga – Geraldo! Liberdade é ilusão!!!

DJ Ex-Máquina [*no telão*] – E ilusão é imagem! Imagem é nada. Ilusão é tudo! Obedeça!

Errante corre em círculos, fugindo do hospício.

Ator ou atriz – E apesar de não ver diferença alguma do hospício com os outros lugares, o Errante foge dali ao encontro de sua amada, mas por um erro ou acerto do destino...

ALMEIDA, Ademir de; RESENDE, Fábio; RAIMUNDO, Max (Org.).
Brava Companhia – Caderno de erros IV – Peças erradas que tentam emperrar a máquina. São Paulo: LiberArs, 2015.

Avaliação coletiva

- Depois de experimentar os jogos teatrais do método de Viola Spolin e de preparar uma encenação colaborativa, compartilhe com os colegas e o professor impressões e opiniões acerca das ações realizadas.
- Reflita sobre a utilização dos jogos teatrais como ferramentas de experimentação e aprendizado da linguagem teatral: O foco no jogo teatral facilita estar em cena? Nas experimentações dos jogos teatrais, que dificuldades você enfrentou para colocar no espaço e nas relações as ideias que surgiram na imaginação? Você fez alguma descoberta interessante sobre a linguagem teatral? Que conhecimento ou descoberta gostaria de compartilhar com o restante da turma?
- Converse também sobre o processo colaborativo utilizado na construção da cena de *O Errante*: Como foram as relações entre elenco e encenação e entre equipe de criação e encenação? Considerando suas várias funções como se desenvolveu o trabalho da equipe de criação? As escolhas da encenação favoreceram a comunicação da cena? Que escolhas foram feitas pelos atores e atrizes? Quais foram os resultados do trabalho de cada grupo?

Precursores das artes do corpo

Performance e interdisciplinaridade

Um grupo internacional que teria grande influência na cena artística se organizou na década de 1960: o Fluxus. A palavra latina *fluxus* significa ‘correnteza’. Alguns artistas interessados em explorar a música experimental, a poesia e a arte performática, como a japonesa Yoko Ono (1933), o sul-coreano Nam June Paik e o alemão Joseph Beuys (1921-1986), juntaram-se ao movimento. O Fluxus procurava explorar situações efêmeras e manifestar a energia vital coletiva. O grupo introduziu no mundo da arte, de forma pioneira, a interdisciplinaridade e a linguagem multimídia.

As *performances* dos integrantes do grupo Fluxus confundiam os limites de como e quando um trabalho artístico poderia acontecer. Realizando ações como ler um jornal num banco de uma praça ou fazer uma salada, eles demonstravam que o corpo é um agente construtor de significados com capacidade de sensibilização.

Yoko Ono envolveu-se em atividades do grupo tanto em Nova York quanto em Tóquio, no Japão. Suas ações podiam variar de vocalizações e pinturas didáticas a *performances*.



Yoko Ono, *Pedaço para cortar*. Tóquio, Japão, 1964; Nova York, EUA, 1965. *Performance*.

Nessa *performance* apresentada nas duas metrópoles, Yoko Ono convidava o público a subir ao palco e cortar-lhe a roupa com uma tesoura. A proposta aproximava intimamente a artista de pessoas desconhecidas, numa situação de violência pouco explícita. Provocadora e corajosa, Yoko Ono insinuava uma relação de subserviência, estimulando a plateia a refletir sobre o papel da mulher na sociedade, abordagem que foi levada adiante, mais tarde, por artistas engajadas no movimento feminista.

Algumas das táticas usadas pelo escultor Joseph Beuys no decorrer de sua vida foram inspiradas nas ações do grupo Fluxus, do qual participou a partir de 1962. Beuys buscou estender os processos criativos a todos os aspectos da vida e empregar a arte como ferramenta pedagógica. Em seu trabalho foi se distanciando da prática da escultura e cada vez mais atuando como uma espécie de xamã moderno, realizando rituais com os quais buscava influenciar o mundo ao seu redor.

Em suas esculturas e ações, Joseph Beuys usava materiais como feltro, gordura, animais mortos, cobre, enxofre, mel, sangue e ossos. A força de seus trabalhos não estava na forma como que esses materiais eram apresentados, mas nas *performances* que o artista realizava.

Nam June Paik foi um dos primeiros artistas a mesclar imagens em movimento, a *performance* teatral, as possibilidades do som e a linguagem dos objetos. Sua produção extremamente variada se tornou um marco da necessidade de transitar entre as fronteiras das diferentes linguagens.



Joseph Beuys, *Coyote: eu gosto da América e a América gosta de mim*, 1974. *Performance*. Nova York, EUA.

Em uma galeria de Nova York, Beuys conviveu por sete dias com um coioote não domesticado, protegendo-se apenas com um cajado de pastor e um manto de feltro. Sua intenção, nessa *performance*, foi mobilizar a energia ancestral arraigada no ser humano e contrapor o saber da população indígena dizimada, para a qual o coioote é um símbolo de harmonia, à América dos colonizadores.

Precursores da *performance* no Brasil

As primeiras experiências performáticas no Brasil foram realizadas pelo paulista Flávio de Carvalho (1899-1973), que utilizou a arte como meio de experimentação e conhecimento. Inquieto e multidisciplinar, o artista explorou o campo do teatro e da arquitetura, mas foi inovador nas atividades que chamou de “experiências”. A primeira delas, realizada em 1931, consistiu em uma intervenção provocativa durante uma procissão religiosa, em que o artista, usando chapéu, caminhou em direção contrária ao fluxo de fiéis. A última experiência envolveu a criação de uma ousada roupa masculina para o verão tropical. Com um trabalho de teor político, Flávio de Carvalho utilizou o corpo como suporte, criticando os padrões da sociedade de sua época.



Flávio de Carvalho no centro de São Paulo, portando seu traje *New Look*, em 1956. MAC-USP, São Paulo.

Segundo o crítico e historiador de arte Luís Camillo Osório*, as ações de Flávio de Carvalho incitam a pensar “a atitude enquanto forma”. Pelas ruas mais movimentadas de São Paulo, desfilou seu traje do novo homem dos trópicos, propondo ao público uma maneira mais coerente de se vestir no clima quente do Brasil. O contraste com os transeuntes de terno e gravata deixa ainda mais patente a ação crítica do artista.

* OSÓRIO, Luís Camillo. *Poética em trânsito: Flávio de Carvalho*. In: *Flávio de Carvalho*. São Paulo. Cosac Naify, 2000.

Hélio Oiticica e Lygia Pape, artistas ligados ao movimento neoconcreto, utilizaram expedientes performáticos em obras realizadas no fim da década de 1960. Hélio Oiticica concebeu os *Parangolés*, criação abordada no **Capítulo 6**. Lygia Pape propôs uma série de projetos em que experimentava linguagens diversificadas e questionava o comportamento e as instituições. Entre esses projetos, destacam-se suas *performances*, algumas delas filmadas e documentadas, e objetos para serem manipulados pelo público, como o *Livro da criação*, composto de 118 “unidades” de variadas formas e cores. Outros trabalhos propostos por Lygia Pape se relacionam a questões sociais como a fome e os direitos dos povos indígenas.



Lygia Pape, *Divisor. Performance*. Tecido recortado, 3000 cm x 3000 cm, 1968. MAM, Rio de Janeiro, 2010.

Essa obra, que só toma forma quando utilizada, reflete as preocupações coletivistas e corporais que emergiram na década de 1960. Para vivenciá-la, é preciso que haja um grupo e que cada integrante desse grupo passe a cabeça por um dos recortes. O tecido unifica os indivíduos antes dispersos, transformando o coletivo em um corpo único.

Luciana Whitaker/Folhapress

Dança, teatro e performance no Brasil

Há grupos de dança, *performance* e teatro distribuídos por todo o território brasileiro. Observe na representação desta página onde se formaram e mantêm sede alguns dos mais atuantes desses grupos.

BELÉM (PA) – PERFORMANCE

Berna Reale, *Palomo*, 2012. Registro fotográfico de performance. Belém, Pará, 2012.

Nas *performances* da paraense Berna Reale (1965), a violência é um dos temas frequentes. No trabalho *Palomo*, ela desfila pelas ruas de Belém em um cavalo pintado de vermelho. Sua roupa lembra o figurino das forças armadas – entre outros elementos, ela usa um coturno e uma focinheira.



Luiz Motta/Acervo do fotógrafo

TERESINA (PI) – DANÇA

Núcleo do Dirceu, *Menu de heróis*, 2011, coreografia de Weyla Carvalho. Teresina, Piauí, 2012.

O Núcleo do Dirceu reuniu artistas e produtores com interesse pelas linguagens das artes do corpo e pelo bairro Dirceu Arcoverde, em Teresina, Piauí. O grupo atuou de 2006 a 2015 em diferentes vertentes das artes performáticas. Essa imagem mostra uma cena de *Menu de heróis*, o primeiro espetáculo infantil do grupo, que consiste em um convite para brincar.



Victor Gabriel/Núcleo do Dirceu

GOIÂNIA (GO) – DANÇA

Quasar Cia. de Dança, *Sobre isto, meu corpo não cansa*, coreografia de Henrique Rodovalho, 2014.

A Quasar Cia. de Dança foi criada em Goiânia, em 1988, por Vera Bicalho (1964) e Henrique Rodovalho (1964). A pesquisa de movimento realizada pelo grupo, desde então, levou ao desenvolvimento de uma linguagem própria, marcada, entre outros aspectos, pelo humor.



Layza Vasconcelos/Quasar Cia de Dança

FORTALEZA (CE) – TEATRO

Cartaz da peça *Todo camburão tem um pouco de navio negroiro*, do Nóis de Teatro, 2015, direção de Murillo Ramos. Fortaleza, Ceará, 2015.

O Nóis de Teatro é um grupo de rua que foi fundado em 2002 na periferia de Fortaleza, Ceará. Nas montagens em espaços públicos, o grupo utiliza elementos do teatro do oprimido e do teatro épico-dialético. A peça dessa imagem narra a trajetória de um jovem negro que, inserido em um sistema de opressão e violência, decide, aos 18 anos, entrar para a polícia militar. A peça faz referências ao movimento negro no Brasil e à mitologia dos orixás.



Reprodução/Unarte

José Luiz Pederneiras/Grupo Corpo



BELO HORIZONTE (MG) – DANÇA

Grupo Corpo, *Dança sinfônica*, coreografia de Rodrigo Pederneiras, 2015.

O Grupo Corpo foi fundado em 1975, em Belo Horizonte, com direção artística de Paulo Pederneiras (1951), mas, desde 1981, tem Rodrigo Pederneiras (1955) no posto de coreógrafo residente. Em sua trajetória, o grupo realizou dezenas de coreografias que foram apresentadas em todo o Brasil e no mundo. O espetáculo *Dança sinfônica* foi concebido em 2015 para comemorar os quarenta anos da companhia.

Marco Novack/Vigor Mortis



CURITIBA (PR) – TEATRO

Grupo Vigor Mortis, *Vigor Mortis Jukebox Vol. I*, direção de Paulo Biscaia Filho, 2013. Curitiba, Paraná, 2013.

O Vigor Mortis foi criado em 1997 como um espaço de pesquisa e produção de narrativas de terror. A companhia já produziu montagens teatrais premiadas, além de fazer adaptações para cinema e para linguagem de HQ de suas criações.

Gilson Camargo/Grupo Cena 11



FLORIANÓPOLIS (SC) – DANÇA

Grupo Cena 11 Cia. de Dança, *Pequenas frestas de ficção sobre realidade insistente*, 2007, coreografia de Alejandro Ahmed, São Paulo, 2007.

O Grupo Cena 11 foi fundado em Florianópolis, em 1993, sob a direção de Alejandro Ahmed (1971), tornando-se uma referência nacional em formação e pesquisa em dança. Suas criações dialogam com o universo das HQ, dos *videogames*, do mundo digital e da tecnologia.

Taina Azeredo/Acervo da fotógrafa



PORTO ALEGRE (RS) – TEATRO

Grupo Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais, *Miséria, servidor de dois estancieiros*, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. III Mostra Latino-Americana de Teatro de Grupo, 2008.

Com o início de suas atividades em 1999, a Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais mantém um trabalho contínuo de pesquisa de linguagem do teatro de rua, realizando diversos espetáculos com temporadas em parques e praças de Porto Alegre, além de apresentação em escolas e entidades. O grupo também investe na prática e pesquisa de cortejos e intervenções cênicas.

A representação feita nesta dupla de páginas tem o objetivo de ajudar os estudantes a localizar de forma espacial os exemplos artísticos que foram citados ao longo do capítulo. Sobre as companhias aqui citadas, veja informação no *Manual do Professor*.

Escolha uma das companhias sugeridas nesta representação para se aprofundar em um levantamento. Por meio do histórico da companhia, procure descobrir a que tipo de espetáculo ela tem se dedicado. Você pode pesquisar sobre determinada obra e verificar onde foi apresentada e como foi sua recepção. [Resposta pessoal.](#)

Arte contemporânea e cultura juvenil

O protagonismo dos jovens nos processos artísticos não é novidade em nossa sociedade. Entretanto, atualmente, com o acesso aos meios de produção e à difusão das práticas culturais pela internet, o protagonismo juvenil tornou-se mais presente e múltiplo. Não podemos dizer que existe apenas uma cultura juvenil, porque observamos diferentes juventudes produzindo arte e conhecimento em todo o mundo.

No Brasil, de forma geral, podemos dizer que há uma força juvenil que vem da periferia pobre das grandes cidades e alguns coletivos estudantis de classe média que podem se articular em torno de propostas muito variadas. Abraçando causas políticas, defendendo ideias comportamentais, lutando por direitos humanos, difundindo valores que se opõem à sociedade de consumo, os jovens se organizam na escola, em praças e no ambiente virtual a fim de promover suas ações, que muitas vezes estão atravessadas por atividades artísticas – tais como montar uma peça de teatro, fazer um cartaz, escrever um poema ou organizar uma intervenção urbana.

Os jovens sabem que hoje não é preciso estar ligado a corporações para fazer um filme, gravar um CD e publicar um livro. A proposta do antigo movimento *punk*, “faça você mesmo”, ainda anima esta geração. Uma produção de boa qualidade é feita em estúdios caseiros ou na escola, com equipamentos disponibilizados em espaços públicos ou em ações sociais. Essa produção pode

ser disparada por compartilhamentos virtuais em uma cadeia de difusão planetária, em que todo tipo de oportunidade aparece. Com isso, a arte deixa de ser vista como uma atividade a ser realizada de forma profissional no futuro e passa a ser encarada como linguagem, que acontece desde a infância na vida das pessoas.

Observam-se nessa geração atitude, consciência e engajamento. Os mais jovens estão transformando rebeldia em atos políticos e solidários; para isso, utilizam a arte como um dispositivo capaz de ativar nossa mais profunda humanidade.



Carolina Teixeira, do coletivo Útero Urbe, grafito uma parede com o desenho de útero, São Luís, Maranhão, 2015.

Para divulgar as ideias que defendem, garotas e jovens reunidas em coletivos preparam imagens, ilustrações e grafites que possam ser compartilhados na internet.

Ana Lu Sandes/Uercuribe

Cartaz do evento *Skate run*, São Paulo, 2013.

No *Dia mundial sem carro* de 2013, jovens *skatistas* brasileiros reuniram-se em São Paulo na primeira edição do evento *Skate run* para mostrar que existem outras possibilidades de locomoção na cidade.



Reprodução/CBER

Representação

Andrea Testoni/Escola EDEM



Cena de *O último expresso*, peça de teatro montada por alunos da Escola EDEM, Rio de Janeiro, 2015.

Fruto da criação coletiva de alunos das últimas séries do Fundamental II e do Ensino Médio de uma escola no Rio de Janeiro, a peça *O último expresso* apresenta um mundo destruído pelo sistema capitalista, onde rebeldes e artistas usam uma palavra desconhecida: solidariedade.

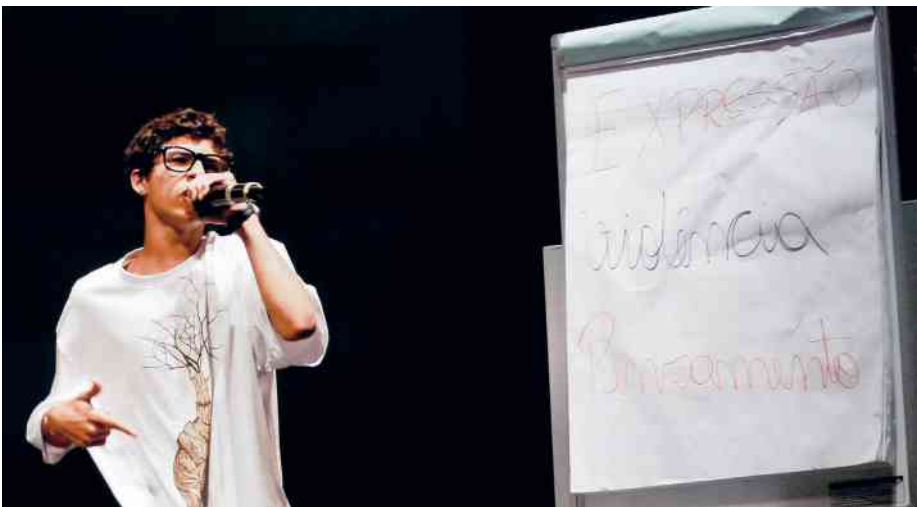


Reprodução/Coletivo particular

Renzo Comolatti, cartaz da Primavera Secundarista, 2015.

Em 2015 os estudantes de escolas públicas fizeram um movimento de ocupação contra o fechamento das escolas no estado de São Paulo. Como contribuição ao movimento, que foi chamado de Primavera Secundarista, o estudante Renzo Comolatti (1994) criou a peça acima.

Adriano Lima/Fotoarena



MC TK em batalha de MC durante a 1ª edição da Batalha do Conhecimento entre São Paulo e Rio de Janeiro, Sesc Pinheiros, São Paulo, 2010.

Eventos ligados à cultura *hip-hop* acontecem em toda parte do país. Neles são promovidas batalhas de dança, de *free style* e poesia, nas quais os jovens divulgam suas ideias e assumem o protagonismo da cena cultural.

4. Resposta pessoal. Pode-se falar de jovens que se reúnem para fazer *parkour*, andar de bicicleta, discutir feminismo, defender o direito de expressar a sexualidade, lutar contra o racismo, dançar ou fazer *flash mob*, exigir da sociedade atitudes responsáveis com o planeta, fazer música, etc.

As imagens desta dupla de páginas compõem uma pequena amostra de um universo cultural e artístico muito plural. Observe-as e responda:

1. A que grupos de cultura juvenil os exemplos apresentados estão associados? *Esqueitismo, feminismo, hip-hop, teatro, ativismo secundarista.*
2. Você se relaciona a algum desses universos culturais? De que maneira?
Resposta pessoal. Verifique se na sua turma há jovens ligados a esses universos e peça que comentem suas atividades.
3. Em que linguagens artísticas os jovens com os quais você convive se comunicam? *Resposta pessoal.*
4. Que movimentos culturais juvenis, além dos representados aqui, você conhece?
5. Para você e os colegas, quais são as principais demandas à sociedade? *Resposta pessoal.*

Síntese estética

AS trilhas de um corpo

Reflexão

O Grupo Corpo, já em seu primeiro espetáculo, *Maria, Maria*, de 1976, convidou Milton Nascimento para compor a música original que foi coreografada. Muitas das coreografias apresentadas pela companhia nesses quarenta anos de existência foram criadas com base em trilhas originais concebidas por músicos como Caetano Veloso, Tom Zé, João Bosco, José Miguel Wisnik e Lenine, entre outros. Para o espetáculo *O corpo*, que estreou em 2000, o músico paulista Arnaldo Antunes foi convidado para criar a trilha sonora. Leia a seguir um fragmento do que o músico escreveu sobre essa experiência.

Arquivo/Grupo Corpo



O corpo, Grupo Corpo.
Foto de 2000.

As trilhas de um corpo

[...] Comecei trabalhando sobre alguns temas que compus ao violão e desenvolvendo outros de forma meio laboratorial dentro do estúdio, partindo muitas vezes apenas de um procedimento: gravando textos e decompondo-os, sobrepondo vários canais de vozes, sampleando sons diversos e construindo ritmos com eles, improvisando melodias sobre essas bases rítmicas, etc. A isso, somaram-se as colaborações de cada um dos músicos, que improvisaram e experimentaram livremente, gravando vários canais de ideias para serem mapeadas posteriormente. Assim, uma parte do trabalho (alguns temas, melodias, textos, sequências harmônicas, etc.) foi composta antes da gravação e outra a partir dos sons já gravados, com os recursos de edição em computador, realizada conjuntamente por mim e pelo produtor Alê Siqueira.

No início do processo, trabalhei os momentos separadamente. Mas logo foi surgindo o desejo de que aqueles módulos fossem emendados numa única peça ininterrupta do começo ao fim do espetáculo. Aí passamos a trabalhar várias peças no mesmo andamento, ou em andamentos múltiplos uns dos outros, para facilitar as transições. Passei então a pensar a trilha como algo meio sinfônico – uma grande peça, com uma espécie de desenvolvimento (quase um enredo), em que se desenrolam alguns motivos recorrentes. O maior desafio foi conseguir transformar organicamente um momento musical em outro. Várias vezes, o que seria passagem entre dois momentos acabava por se tornar um terceiro, composto a partir da intersecção entre as ocorrências musicais dos dois outros.

[...]

Apropriar-se da ideia de corpo para criar a música

Antes de começar a gravar, senti a necessidade de partir de um motivo, um conjunto de sentidos, um enredo ou uma ideia, algo que pudesse ao mesmo tempo inspirar e justificar a música. O nome do grupo me deu a chave. Em primeiro lugar, pelo que há de óbvio nisso – pelo fato de o corpo humano ser a matéria-prima da dança, que é música incorporada. Como se isso já fosse inevitavelmente o assunto ali, e faltasse apenas reconhecê-lo. A música, assim, passava a adquirir uma nova função: tornava-se o elo entre o conteúdo (o corpo) e o meio (o corpo que dança).

Em segundo lugar, pela questão de o corpo já ser um tema recorrente em meu trabalho, em várias canções, textos ou imagens, deixando-me assim muito à vontade para lidar com ele. E a partir da escolha desse pano de fundo conceitual, as coisas foram fluindo naturalmente: as ideias dos textos, a escolha dos timbres, a pesquisa dos ritmos, a edição de sons de voz, etc.

Produzi alguns textos inéditos e selecionei outros já escritos anteriormente, que de alguma forma abordavam ou tangenciavam tematicamente o corpo humano, para usar na peça. Alguns deles tiveram uma função quase instrumental, tornando-se apenas parcialmente compreensíveis, entre muitos canais de vozes e/ou de cacos de vozes simultâneos. Outros aparecem com mais clareza. E outros ainda ficam nesse limiar da inteligibilidade, às vezes fazendo a referência se diluir no som (como no início da peça, quando palavras soltas são repetidas e vão se transformando em ritmo puro); outras vezes deixando emergir da massa amorfa algumas luzes esparsas de sentido. De qualquer forma, tudo que há de palavra na peça se refere abertamente a corpo.

O tema também me levou a usar (ou a querer simular) ruídos orgânicos: grunhido, grito, respiração, pulsação, som de pele, arfar, salivação, o sangue bombeado dentro das veias, roçar de pele, os cabelos batendo, o roncar da barriga, etc. Eu queria ritmos muito primários, tribais, tratados com modernidade tecnológica. Como se tentando criar um híbrido (às vezes harmônico, às vezes contrastante) do corpo como organismo e do corpo como mecanismo. Isto é, pensando o corpo como uma manifestação da natureza e ao mesmo tempo como uma tecnologia muito complexa e sofisticada.

O resultado da trilha

Fazer música para dança é diferente de compor canção, que é a modalidade musical com a qual trabalhei desde sempre. O fato de saber que aquilo vai dialogar com outro código muda a intenção da feita.

Quanto a estilo ou gênero eu não saberia responder precisamente. Eu sempre evito me situar muito dentro de um estilo reconhecível enquanto tal. Quero sempre o samba que não é muito samba, o *rock* que não é só *rock*, a

mistura, o atrito, o som inclassificável. Nessa trilha, creio que isso aparece até mais radicalmente do que em meus discos, dada a liberdade que o formato em si sugere e a diversidade de elementos com que lidamos durante todo o processo. Quem quiser pode perceber ali elementos de *rock*, *baião*, *funk*, *tecno*, *balada*, *marcha*, *reggae*, *maracatu*, *samba de roda*, *caboclinho*, *música indígena*, *flamenca*, *africana* ou de algum país do Oriente Médio ou de qualquer estado do Brasil.

Alguns traços podem ser destacados: o uso constante de colagens; a edição de fragmentos; a mistura de elementos acústico (violão, vozes, percussão), elétricos (guitarra, baixo) e eletrônicos (sintetizadores, *samplers*, pedais); o processamento eletrônico de timbres; a incorporação de ruídos; o uso de canais simultâneos de voz; os ritmos primitivos; a convivência de contrastes: violência e suavidade. Algo de Xingu e algo de *jungle*.

[...]

Os ensaios da coreografia: o primeiro impacto

Vi ensaios da coreografia, ainda sem nenhum esboço de luz, figurinos ou cenários. Mas já fiquei completamente deslumbrado. É como se, apenas ali, a música tivesse ficado pronta. Como se ela fosse um vir a ser que se realiza nos corpos e nos movimentos dos bailarinos. Essa sensação foi extremamente gratificante. Senti não apenas a adequação de uma linguagem a outra; era como se a dança desvendasse a música, esclarecesse-a. Rodrigo compôs a coreografia muito de dentro da música, em total afinidade com ela. E aquilo é defendido com muita garra pelos bailarinos, o que torna ainda mais íntegro o resultado. Ao mesmo tempo em que sentia se confirmar cada intenção sonora, via-me surpreendido pela inventividade das soluções; muitas delas inusitadas, estranhas ou extremamente simples e por isso mesmo brilhantes.

Pude assistir a três ensaios, nas duas ocasiões em que fui a Belo Horizonte. A cada vez, eu descobria novos detalhes nos quais não havia reparado, ou tecia novas relações, como se houvesse ali uma fonte inesgotável de signifi-

*Rodrigo Pederneiras, coreógrafo residente do Grupo Corpo.

cações. Algumas relações me pareceram relevantes entre a música e a coreografia: motivos musicais recorrentes, que mudavam de função ao reaparecerem em novos contextos, pareciam obter correspondência em algumas células básicas de movimento que permeiam todo o espetáculo, pontuando o espaço e adquirindo novos sentidos em suas relações com os movimentos dos outros corpos.

À rede sonora tecida pelos sons que trabalham conjuntamente, corresponde à malha física dos corpos no espaço, com seus contrapontos destacando as relações entre as camadas de instrumentos, ruídos ou vozes mixadas. Como se a dança tornasse possível ver a música. Ou, pelo menos, ouvi-la melhor. As transformações que vão ocorrendo imperceptivelmente na trilha, sem um ponto exato de transição, encontram eco preciso na dança. E o uso constante do chão, o caráter tribal: pé, mão. Os contrastes: agressividade e/ou serenidade sonora em movimentos suaves e/ou brutos. Líquidos e/ou angulosos. Ou o contrário. Curvas e arestas. Às vezes se revezando, às vezes ocorrendo simultaneamente, às vezes compondo uma mesma engrenagem. Os corpos dos bailarinos formando um só corpo; máquina de corpos.

Comentávamos, eu e Alê, durante o processo de gravação, que queríamos uma trilha que não desse folga para o ouvinte, que fosse como uma montanha-russa, na qual só se percebesse as mudanças quando elas já tivessem ocorrido. Essa vertigem parece se multiplicar diante das relações entre as partes desse corpo de corpos, gerando muitas vezes uma espécie de transe quase hipnótico. Eu sabia que era raro eles trabalharem com trilhas que envolvessem o uso da palavra, que isso poderia oferecer um desafio interessante. E a resposta foi perfeita: em nenhum momento, ao coreografar, Rodrigo caiu nas armadilhas fáceis do figurativismo, da ilustração do que está sendo cantado. Ao contrário, parece ter acrescentado novos sentidos que se relacionam ao que se canta, multiplicando as referências.

ANTUNES, Arnaldo. As trilhas do corpo.
In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Org.).
Lições de dança 2. Rio de Janeiro:
UniverCidade, 2000.

2. O corpo aparece por meio de textos, palavras e ruídos orgânicos, como grunhido, grito, respiração, pulsação, som de pele, arfar, salvação, o sangue bombeado dentro das veias, roçar de pele, os cabelos batendo, o roncar da barriga, e também no uso de ritmos tribais tratados de forma tecnológica para produzir um híbrido entre organismo e mecanismo.

Depois de ler o texto de Arnaldo Antunes, reflita:

1. Em seu texto, o artista relata que em certo momento do trabalho passou “a pensar a trilha como algo meio sinfônico”. O que ele quis dizer com isso?

2. Como o corpo aparece no processo criativo da música composta por Arnaldo Antunes?

3. Por que Arnaldo Antunes diz que a dança torna possível ver a música?

Se for possível, após ler o texto, assista a um trecho da coreografia e ouça a música composta por Arnaldo Antunes a fim de responder às perguntas a seguir. Disponível em: <www.grupocorpo.com.br/obras/o-corpo>. Acesso em: 28 maio 2016.

4. Você se surpreendeu ao ver a dança e ouvir a música depois de ler o texto? Por quê? Resposta pessoal.

5. Que elementos você utilizaria para fazer uma música sobre o corpo? Resposta pessoal.

3. Ele observou nos ensaios que a relação entre os sons corresponde à relação entre os corpos no espaço. A dança destaca as relações entre as camadas de instrumentos, ruídos ou vozes mixadas. Ele percebeu, por exemplo, que, assim como temas musicais reaparecem na música, também células básicas de movimento reaparecem na coreografia. Essas visualizações permitem ouvir melhor a música.

Produção

Objetivo

- Discutir, refletir e propor uma ação transformadora a partir do corpo.
- Forme um pequeno grupo com quatro ou cinco colegas para conversar sobre o texto, a coreografia do grupo Corpo e a música de Arnaldo Antunes.
- Troque ideias com os colegas sobre o modo como o corpo foi usado como tema na música e na coreografia.
- Escolha um dos oito movimentos compostos por Arnaldo Antunes para ouvir com atenção. Com os colegas de grupo, imagine gestos, pulsos e outros elementos para explorar visualmente essa sonoridade.

Sugestão

- Para ativar sua imaginação e ajudar o grupo a criar uma coreografia ou uma música sobre o corpo, reflita sobre as seguintes questões: Quantos corpos você imagina que poderiam estar em cena nessa música? Como seu corpo se movimenta no espaço submetido a esse ritmo? Que posições, gestos, movimentos e expressões são sugeridos pela música ouvida? Que tipos de som você acha adequados para falar do corpo? Seria possível transformar palavras em dança? Que palavras você usaria para samplear e compor uma música sobre o corpo? Que cores, objetos e imagens podem ser associadas a essa música?
- Escolha um dos aspectos discutidos para trabalhar com o grupo de forma mais aprofundada e preparar uma apresentação para o restante da turma. O grupo pode, por exemplo, escolher uma das músicas de Arnaldo Antunes e criar e ensaiar uma coreografia para ela; escrever um poema sobre o corpo com base no trecho de coreografia visto no site; compor uma trilha sobre o corpo sobrepondo vocalizações de palavras; gravar partes do corpo e adicionar a trilha de Arnaldo Antunes para fazer um vídeo; propor uma ação em que música, corpo, palavra e imagens se relacionam.

1. O aluno deve observar que o artista imaginou uma trilha que funcionasse como uma sinfonia, isto é, uma composição única e longa que articula diversos trechos menores. Lembre os estudantes que a forma sonata, estudada no **Capítulo 4**, é composta, normalmente, de três movimentos – exposição, desenvolvimento e recapitulação – que organizam os trechos de uma sinfonia. A exposição apresenta o tema musical, o desenvolvimento indica o desdobramento e a recapitulação é a retomada do tema inicial para a finalização. A sinfonia é uma obra composta para orquestra. Arnaldo Antunes retoma temas musicais, sons, ruídos e palavras nos oito movimentos criados para a coreografia e, por isso, compara sua composição a uma sinfonia, porque busca articular diversos trechos pequenos.

Dê um tempo para a troca de ideias entre os alunos. Empenhe-se para que todos os grupos possam acessar a internet a fim de assistir a um trecho da coreografia disponível no site do grupo Corpo e ouvir os oito movimentos musicais concebidos por Arnaldo Antunes.

Como o trabalho envolve ouvir, conceber e viabilizar uma apresentação, provavelmente ele vai se estender por uma semana ou mais. Incentive o uso de linguagens variadas. Procure orientar os grupos a fazer trabalhos bem diferentes – por exemplo, gravar ruídos e colar trechos sonoros, como fez Arnaldo Antunes, ou criar uma trilha, no caso de um grupo que tenha um integrante que toque um instrumento. Fique atento aos problemas nas propostas dos grupos e procure ajudá-los a solucioná-los.

Organize a apresentação das sínteses estéticas para a turma de acordo com a necessidade de tempo de cada grupo. Se identificar, durante as apresentações, a recorrência de temas e questionamentos, retome-os no final da atividade e, se for o caso, utilize-os como base para promover uma reflexão sobre os padrões culturais e valores de nossa sociedade.

Arte urbana

Jey/Jey77.com/wp



Grafite do artista Flávio Ferraz (1977), conhecido como Jey, na zona norte da cidade de São Paulo, 2013.

Superfícies de concreto tomadas pelo grafite.

Apresentação de poesia no Sarau do Escritório, na praça João Pessoa, Rio de Janeiro, 2015.

Saraus de música e poesia em espaços públicos.



Victor Coutinho/Acervo do fotógrafo



Droidworker/Shutterstock

Gestos característicos da *break dance*.

Danças urbanas: um novo repertório para o corpo.

Arquivo/Grupo Ueba Produtos Notáveis



Cena da peça *Zão e Zoraida*, do Grupo Ueba Produtos Notáveis, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

Teatro de rua, arte feita para todos.

Considerando as imagens apresentadas nestas páginas de abertura, responda:

- Quais são as linguagens artísticas representadas? *Graffiti, música, poesia, dança, teatro.*
- Você já viu nas ruas ou praças da cidade em que mora algum tipo de expressão artística? Qual ou quais? *Resposta pessoal.*

O que é arte urbana?

Pierdelune/Shutterstock/Glow Images

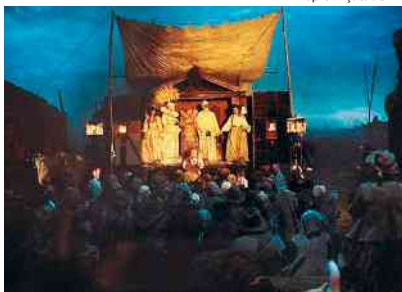


Arco de Tito, 79-81 d.C. Roma, Itália. Foto de 2009.

Arte pública: um dos mais tradicionais exemplos de arte pública cívica são os portais esculpidos em forma de arcos conhecidos como arcos do triunfo.

Originalmente, os arcos emolduravam uma via e serviam como porta para determinado espaço urbano. Em Roma, na Antiguidade, arcos de pedra foram construídos como monumentos comemorativos. Sob esses arcos triunfais passavam os desfiles em celebração a vitórias do exército. O arco de Tito, por exemplo, foi encomendado pelo imperador Domício para comemorar a conquista de Jerusalém por seu irmão Tito, ocorrida no ano 70 d.C.

Reprodução/CGHV



Cena do filme *A viagem do capitão Tornado* (Il viaggio di Capitan Fracassa), dirigido por Ettore Scola. França e Itália, 1990 (132 min).

A commedia dell'arte surgiu na Itália no século XVI, quando

grupos de atores que se definiam como vendedores de comédia passaram a viajar pelas cidades oferecendo sua mercadoria. Os atores, acompanhados de música, tomavam a cena com acrobacias e máscaras, representando personagens caricaturais ou grotescos que compunham uma comédia vigorosa e praticamente improvisada. O filme do diretor italiano Ettore Scola (1931-2016) mostra o cotidiano de uma dessas companhias.

Não é só em museus, teatros ou centros culturais que podemos apreciar pinturas ou assistir a projeções e encenações. Obras e manifestações artísticas estão por toda parte, nos muros, nas praças e nas ruas da cidade.

A arte urbana, porém, não é uma novidade, ela sempre existiu. As peças do teatro medieval eram encenadas em diversos palcos montados pelas ruas. Mais tarde, no século XVI, companhias de comediantes itinerantes apresentavam-se nas praças e feiras das cidades europeias. No Brasil, festas religiosas e profanas sempre aconteceram nos espaços públicos, em forma de cortejos, procissões e desfiles de bandas marciais. A história da música brasileira começou na rua.

Desde o surgimento das cidades existiu uma arte pública, cívica ou religiosa, que era realizada com o objetivo de celebrar conquistas, reafirmar o poder de grupos e pessoas, estimular a fé, melhorar os equipamentos urbanos ou promover vínculos entre a população e os espaços de convívio social.

Contudo, foi a cultura *hip-hop*, a partir do fim da década de 1970, que ocupou a rua para a expressão artística do cidadão. Muitas das manifestações que vemos na cidade hoje tiveram sua origem nesse movimento, que instaurou a prática da *break dance* e do grafite.

Com a deterioração da qualidade da vida urbana no planeta, especialmente nas megalópoles, a gestão pública tem enfrentado enormes desafios. Entre os problemas que a ação institucional não parece capaz de resolver sem a colaboração do cidadão estão o acelerado adensamento populacional, a carência de infraestrutura básica nas áreas periféricas, o excesso de au-

Se possível, mostre aos alunos as fotos e vídeos desse monumento e de outros trabalhos da artista. Disponível em: <www.echelman.com/project/she-changes/>. Acesso em: 14 jan. 2016.

Janet Echelman, *She Changes*, 2013. Porto, Portugal.

Esse monumento, instalado em um bairro habitado tradicionalmente por pescadores

na cidade do Porto, em Portugal, foi concebido pela artista estadunidense Janet Echelman (1966). O trabalho foi feito sob encomenda para esse espaço e dialoga com a população e as tradições locais. Obras como essa são chamadas de *site specific*, ou 'sítio específico', em português. A estrutura de aço da escultura *She Changes* consiste de três postes que sustentam um anel em que uma rede está pendurada. A trama flexível e transparente foi feita de membranas que se movem com o vento.



M.V. Photography/Shutterstock

tomóveis em circulação, a insuficiência de espaços públicos de lazer para a população, a degradação e o abandono de áreas centrais e a restrição da circulação das pessoas por meio de grades e muros nas vias e praças.

Os jovens reagem a esse ambiente hostil: querem conquistar o espaço da cidade para o *skate*, a bicicleta, a dança, o grafite e outras intervenções. A apropriação dos espaços urbanos para o lazer e a cultura é uma forma de exercer a cidadania.

Assim, embora existam políticas públicas voltadas para promover arte e cultura no espaço urbano, a maioria das manifestações artísticas com as quais convivemos nas grandes cidades atualmente é fruto de iniciativas de grupos organizados para ações de cidadania ou mesmo de indivíduos. A população das grandes áreas urbanas, a despeito das práticas governamentais, está cada vez mais interessada em ocupar as ruas para realizar eventos culturais, intervenções, protestos ou festas.

A cidade se converte em uma forma de expressão coletiva, viva e em contínua transformação. A cidade é de todos – ou deveria ser.

Observe as imagens desta dupla de páginas e verifique o que elas representam, a que época estão relacionadas e que linguagens foram utilizadas em sua composição. Depois, reflita: *Todas as imagens mostram eventos ou manifestações artísticas que têm lugar no espaço urbano. O teatro, o carnaval e a dança de rua são artes vivas,*

1. O que essas imagens têm em comum? *que envolvem o corpo. As imagens da *commedia dell'arte* e da dança de rua são fotogramas de filmes.*
2. Em que aspectos diferem?
3. O que se pode dizer a respeito da arte urbana com base nesses exemplos? *Pode-se dizer que a arte urbana sempre esteve presente nas cidades, seja como uma manifestação popular espontânea, seja por força de empreendedores particulares ou de ações do Estado.*

2. As imagens são representativas de linguagens, formas de empreendimento cultural, épocas e lugares distintos. A *commedia dell'arte*, mostrada na imagem de um filme do século XX, é uma forma de expressão teatral, empreendida pela própria companhia, cuja origem remonta ao século XVI. O carnaval de rua no Brasil, uma festa popular que reúne música, dança, decorações e fantasias, muito presente nos dias de hoje, é mostrado em foto do começo do século XX. A escultura de Janet Echelman, encomendada por instituições governamentais e inaugurada em 2005, ocupa uma praça. A dança de rua, documentada em um filme de 2009, é uma expressão espontânea de jovens que buscam ocupar os espaços urbanos com arte.

Se for possível, veja com os estudantes o filme *RIP Rich*. Disponível em: <https://vimeo.com/7597451>. Acesso em: 14 jan. 2016.

Augusto Malta/Reprodução/Arquivo da editora



Corso de carnaval, Rio de Janeiro, 1913. Biblioteca Nacional.

O carnaval de rua consolidou-se em meados do século XIX. Enquanto os ricos comemoravam a data em clubes e hotéis, a população mais pobre e os negros recém-libertos da escravidão reuniam-se nas ruas em festas animadas pelos cordões carnavalescos. As bandas eram percussivas e o repertório consistia em maxixes e cantigas folclóricas. No início do século XX, os ricos também passaram a ocupar as ruas no carnaval, organizando um desfile de automóveis, o corso, durante o qual os foliões atiravam confete e serpentinas uns nos outros.

Reprodução/vimeo.com/7597451>



Cena do filme *RIP Rich*, dirigido por Yoram Savion. EUA, 2009 (3 min 56 s).

A *break dance* tem a rua como palco. No filme *RIP Rich*, jovens dançam em um dia de chuva, numa esquina de Oakland, na Califórnia. No cenário urbano cinza, dominado por asfalto, automóveis, cercas e postes, No-Noize, Man, BJ e D-real, do grupo de dança Turf Feinz, interagem de forma divertida e muito criativa. O filme *RIP Rich*, com duração de aproximadamente quatro minutos, foi produzido pela Yak Films, equipe que se dedica a documentar a dança urbana desde 2008.

Contexto e criação

Música e poesia

A conexão entre poesia e música é tão forte que muitos se perguntam se toda letra de música pode ser considerada poesia. Vale lembrar que o conceito de música e o de poesia variam de acordo com o contexto histórico, estético e cultural de cada época e de cada povo.

O canto na Europa medieval é um exemplo de como a relação entre música e texto pode variar. A partir da segunda metade do século IV, o canto litúrgico cristão, que faz parte dos rituais católicos, consolidou-se na Itália, estimulado por Santo Ambrósio, que visava ajudar os fiéis a memorizar as passagens bíblicas. Com esse objetivo, compunham-se melodias de cunho popular, fáceis de memorizar e executar. Porém, com o tempo, cada centro cristão foi adotando uma forma diferente de canto litúrgico. No início do século VII, o papa Gregório propôs um canto unificado, mais tarde chamado de canto gregoriano, que se pretendia universal e, por essa razão, valorizava o texto em detrimento da melodia, caracterizada por poucas nuances e variações. Havia, assim, uma oposição entre o canto ambrosiano, que propiciava aos fiéis o prazer da música, e o canto gregoriano, no qual a palavra predominava soberana.

Os termos dessa dualidade podem ser usados para avaliar a música produzida em diferentes contextos, épocas e lugares. Na música brasileira é possível contrapor, por exemplo, as canções de protesto do período da ditadura militar às canções do gênero conhecido como axé, que ganhou força na década de 1990. Nas primeiras, observa-se a preocupação dos autores e intérpretes em passar uma mensagem, ainda que de forma cifrada a fim de driblar as barreiras da censura. Já as canções do gênero axé se caracterizam por letras muito repetitivas e melodias fáceis de memorizar. Atualmente, podemos apontar a diferença entre a prolixidade das letras do *rap*, que valorizam a mensagem a ser comunicada, e a economia de palavras das marchinhas de carnaval, que se traduzem em quase pura melodia quando usam recursos de canto como “ô-ô-ô” ou “ié-ié-ié”.

Diego Fedel/Acervo do fotógrafo



Batalha de MC durante o Encontro das Ruas, Joinville, Santa Catarina, em 2013.

Hans Von Mantouffe/Opção Brasil Imagens



Encontro de bonecos no Carnaval de Olinda, Pernambuco, 2015.

Nas disputas de *rap*, o texto é o protagonista do evento, isso exige do público mais atenção para acompanhar a evolução das rimas; no bloco carnavalesco, o evento, a dança e a festa são os atrativos que fazem com que o público tenha uma outra relação com os textos.

Considerando apenas o texto das canções, prolixo ou não, observa-se que é muito difícil, na música popular brasileira, estabelecer uma diferença precisa entre a letra da música e a poesia. Há uma tradição de poetas que são também letristas, como Vinicius de Moraes, poeta que, com a bossa nova, migrou do livro para a canção, ou Torquato Neto, letrista que participou do tropicalismo. Entre outros importantes poetas letristas podemos citar ainda o paranaense Paulo Leminski (1944-1989), o mineiro Cacaso (1944-1987) e Arnaldo Antunes, que aproxima a poesia concreta e o *rock* nacional.

No entanto, a forma mais conhecida de encontro entre música e poesia hoje é o *rap*, expressão musical que integra a cultura *hip-hop*. O *rap* nasceu nos Estados Unidos, nos anos 1970, quando chegou a Nova York um velho costume dos jovens da Jamaica, o *tosti*, que consistia em improvisar falas ou canções sobre uma base instrumental. Em um momento inicial, o *rap* era sinônimo de entretenimento, mas a partir da década de 1980 ganhou um caráter politizado.

A espinha dorsal do *rap* é a colaboração entre MC e DJ. MC é a abreviação do termo *master of ceremonies*, que significa ‘mestre de cerimônias’, e designa o artista que fala enquanto a música é tocada. O DJ, que deriva do inglês *disc jockey*, é o responsável pela manipulação da matéria sonora por meio de processos tecnológicos como o *sampling* – que consiste na ação de selecionar fragmentos sonoros (*samples*) e inseri-los em um trecho da música que se está gravando ou tocando. O processo é realizado por meio do *sampler*, uma máquina ou programa de computador cuja função é fazer registros de som ou manipular o material sonoro. O *sampling* é a mais importante novidade musical divulgada pelo *rap*, mas vale assinalar que esse procedimento já vinha sendo utilizado desde a década de 1950, com o surgimento das aparelhagens eletroacústicas e o desenvolvimento de tecnologias de gravação.

No Brasil, o *rap* consolidou-se no final da década de 1980 com os encontros de equipes de *break dance* em São Paulo. O estilo alcançou sucesso independentemente da grande mídia e atraiu a atenção de diversos setores da sociedade na época.



Décio Pignatari, *Beba Coca-Cola*, 1957. Poema.

A conexão entre a poesia concreta e a música é muito explorada por diversos autores. O compositor Gilberto Mendes (1922-2016), conhecido como um dos principais criadores da música de vanguarda no país, musicou, em 1996, o poema *Beba Coca-Cola*, do paulista Décio Pignatari.

Chame a atenção dos alunos para a crítica implícita no poema, ao desconstruir o *slogan* da famosa marca de refrigerante, Décio Pignatari constrói novos vocábulos até chegar à palavra “cloaca”, que significa esgoto.

Ouçã “Motet em ré menor – Beba Coca-Cola”, a versão musicada do poema, no álbum *Gilberto Mendes 90 anos* (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, 2011). Disponível em: <www.osesp.art.br/paginadinamica.aspx?pagina=cdGilbertoMendes>. Acesso em: 13 maio 2016.

Representação

A análise da integração entre música e texto no *rap* evidencia a valorização da mensagem como característica desse gênero musical.

23 Ouça, no CD de áudio que acompanha este livro, um *rap* do grupo pernambucano Faces do Subúrbio, que iniciou suas atividades em 1992 inspirado em *rappers* brasileiros, como Thaíde e DJ Hum, e em bandas estadunidenses que misturavam o *rap* ao *rock*. Em 1996, incorporou uma estrutura de banda, com guitarra, baixo, bateria e DJ, passando a tocar para multidões em seu estado natal e também no Rio de Janeiro e em São Paulo. As letras, em forma de desafios de *embolada*, apoiadas na percussão em pandeiros, conferem ao *rap* do grupo um sotaque brasileiro e regional muito característico.

A música do Faces do Subúrbio apresentada neste livro, “Coisas que vêm de dentro”, faz parte do álbum *Como é triste de olhar*, lançado em 2000. Acompanhe a audição com a leitura da letra, transcrita a seguir.

Coisas que vêm de dentro

Surgiu uma nova forma de pensar, de falar, se expressar
Rap nacional surgiu pra revolucionar
Uma nova e grande geração de ideias positivas
Sabedoria de rua, filosofia de vida
Testemunha ocular de vários fatos e atos
Dando sequência constante a todos nossos relatos
Que nunca se resumem em só falar das periferias
E, sim, de tudo aquilo que acontece em nossas vidas
Falando de política, polícia e ladrão
Assalto, abuso de poder, morte e corrupção
Pois nossa língua fere muito mais que uma navalha
A mentira não nos cega, nossa memória não falha
O que falamos simplesmente vem de dentro pra fora
Mostramos muito mais verdades do que o aqui e agora
Nossos olhos são as lentes e a mente, o cabeçote
Gravando imagens pesadas, verdadeiras e fortes
Somos assim de nascença, o aprendizado é a convivência
Sabendo que a maior jogada é a decência
Não somos filhos de papai, mas sim de nossos pais
Que nos ensinou, passo a passo, como é que se faz
Não roubar, não matar, saber apaziguar
Mostrando que a melhor saída é raciocinar
E encontrar soluções para qualquer problema
Ser um cara ligado e não entrar no esquema
Então, se liga, ladrão, no que estou dizendo

Essas palavras são coisas que vêm de dentro
Essas palavras são coisas que vêm de dentro
Essas palavras são coisas que vêm de dentro

Embolada: forma de composição musical e poética que ocorre nas estrofes de cocos (cantigas realizadas em coro, marcadas por instrumentos de percussão e por compassos binários ou secundários, que acompanham um tipo de dança de roda da região Nordeste do Brasil) e desafios, e é caracterizada por textos declamados rapidamente sobre desenhos melódicos com poucas notas musicais.

Comente com os estudantes que o *rap* reproduz a linguagem coloquial, típica da oralidade, e que, em sua letra, deparamos com o registro informal da língua, que difere, muitas vezes, da norma-padrão. Exemplos:

- Ao longo da letra, observa-se o uso da preposição **para** em sua forma contraída **pra**.
- Em “Não somos filhos de papai, mas sim de nossos pais / Que nos ensinou, passo a passo, como é que se faz”, há uma variação de concordância: segundo a norma-padrão, o verbo **ensinou** deve concordar em número e pessoa com **nossos pais**; portanto, deve ficar na terceira pessoa do plural, **ensinaram**: Que nos **ensinaram**, passo a passo, como é que se faz.
- Em “Mostrando vários caminhos pra mim poder escolher”, usa-se o pronome pessoal oblíquo **mim** na função sintática do sujeito da oração; no lugar desse pronome, segundo a norma-padrão, deveria ser usado o pronome pessoal do caso reto **eu**: Mostrando vários caminhos pra **eu** poder escolher.

A letra da canção “Coisas que vêm de dentro”, seguida de uma análise sobre a presença da cultura *hip-hop* na região metropolitana do Recife, pode ser consultada em: BARRETO, Sílvia Gonçalves Paes. *Hip-hop na região metropolitana do Recife: identificação, expressão cultural e visibilidade*. Dissertação de mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2004. Disponível em: <www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20041019132906.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.

Essas palavras são coisas que vêm de dentro
Essas palavras são coisas que vêm de dentro

Das butadas eu vim, Zé Brown é meu nome
Não tenho um 38, mas minha arma é o microfone
Então, se liga, pá... rá-tá-tá-tá, rajadas de consciência, não vai dar para se esquivar
É pesado, eu sei, não é pra qualquer um
Suave, já falou, não é melô de MC nenhum
Então, não meço palavras para falar o que penso
Pois, pelo menos, pra isso, tenho talento
Tudo o que aprendi não foi dentro de uma faculdade
Foi metade no ginásio, metade na malandragem
Não virei um ladrão graças a minha mente forte
Saqueei que o futuro seria a minha morte
Muitos amigos que eu tive, alguns se deram de bem
Outros não tiveram sorte, vivem em paz no além
Por isso, fico esperto para não ir na sequência
Pois tive e tenho todo dia novas experiências
Lições do meu dia a dia me ensinaram a viver
Mostrando vários caminhos pra mim poder escolher
Escolhi o melhor, como vocês podem ver
Isso serve de exemplo pra quem pretende vencer
Falam do nosso som, dizem que é repetitivo
Porque não falamos besteiras nem ficamos omissos
O nome é Faces do Subúrbio, pretos da nova era
Mensageiros do gueto, representantes da favela
Não estamos pra gracinhas de falar lero lero
Falamos a verdade porque somos sinceros
Então, se liga, bandido, no que eu estou dizendo



Capa do álbum *Como é triste de olhar*, lançado pelo Faces do Subúrbio (MZA Music, 2000).

Reprodução/MZA Music

Transcrito de: BARRETO, Klebson Sá; NASCIMENTO, Marcelo Felipe do; OLIVEIRA, José Alexandre Santos de; SILVA, Eraldo Tavares Sobral da; SILVA, José Edson da; SILVA, Onimair Firmino da. "Coisas que vêm de dentro". In: *Faces do Subúrbio. Como é triste de olhar*. MZA Music, 2000. Disponível também em: <www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20041019132906.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.

2. Resposta pessoal. O aluno pode observar que, em um contexto marcado pela violência, o *rapper* destaca "a palavra", "o microfone" e "a língua" como instrumentos de conscientização das pessoas e como uma opção de visibilidade na comunidade diferente daquela que requer o uso da violência.

Depois de ouvir o rap e ler sua letra, responda:

As palavras são comparadas à navalha: "Pois nossa língua fere muito mais que uma navalha"; e a uma arma de fogo: "Não tenho um 38, mas minha arma é o microfone/ Então, se liga, pá... rá-tá-tá-tá..."

1. A que armas o *rapper* compara as palavras que dirige ao público?
2. Em sua opinião, por que essa comparação é feita?
3. Na parte da letra que antecede o primeiro refrão, são utilizados o verbo "somos" e os pronomes "nossos" e "nossas". A quem o *rapper* se refere? *Nessa primeira parte da letra, o rapper contextualiza o rap nacional e descreve a realidade dos rappers.*
4. Na segunda parte, após o primeiro refrão, a quem ele se dirige quando diz "fico esperto" e "como vocês podem ver"? *O rapper faz um alerta a si e a seus ouvintes sobre os perigos da opção pela criminalidade e destaca que há caminhos para se manter fora dela, dando a música como exemplo e ressaltando o potencial transformador do rap.*
5. E, no fim da letra, a quem o *rapper* dirige sua mensagem? *No fim da segunda parte da letra, o rapper passa uma mensagem direta àqueles que ingressaram na criminalidade: "Então, se liga, bandido, no que eu estou dizendo". Observe que esse interlocutor já havia sido evocado no verso que encerra a primeira parte da letra: "Então, se liga, ladrão, no que estou dizendo".*

Abordagem a rima

Prosódia: parte da linguística que estuda a entonação, o ritmo e o acento da linguagem falada.

Textura: qualidade sonora de uma música definida pelo número de vozes (ou seja, linhas de cada instrumento) e pela relação entre essas vozes.

Coco de embolada: muitas são as variações do coco espalhadas pelo Nordeste. O coco de embolada, por exemplo, caracteriza-se pelas frases curtas com melodias de poucas notas e repetidas várias vezes em cadência acelerada. Os textos geralmente são satíricos, improvisados e em clima de desafio entre os dois cantadores; o que importa é não perder a rima.

A necessidade de equilibrar letra e melodia torna muito complexo o processo de criação de uma canção. A comunhão desses dois elementos permite ao compositor construir o sentido que quer dar a sua canção e expressá-lo. Existem tratados sobre a prosódia musical que levam em conta a métrica poética para adaptá-la aos elementos da melodia.

Na composição ou na análise de uma canção, é preciso considerar os vários elementos que influenciam o equilíbrio entre melodia e letra: a harmonia, o contraponto, a textura, a estrutura melódica e rítmica, além da métrica do texto.

Quando falamos de estilos musicais, como o coco de embolada e o *rap*, que priorizam o improviso poético, um dos maiores desafios é conseguir manter a fluência do texto e a qualidade das rimas. Para entender tal dificuldade, vamos examinar mais de perto esse importante elemento, comum ao estudo da canção e da poesia: a rima.

A dupla de coco de embolada Caju e Castanha e o rapper Emicida em um duelo de improviso, em 2012.

A convite de uma empresa de pesquisa de utilidade ao consumidor, a dupla Caju e Castanha e o rapper Emicida realizaram um duelo de improviso entre estilos musicais diferentes para confrontar dois modelos de máquina de lavar roupa. O resultado dessa divertida batalha musical pode ser conferido na internet.



Reprodução: www.youtube.com/watch?v=1-EKWlppatw

Incentive os alunos a dar outros exemplos de cada tipo de rima mencionado. Se possível, analise com eles os versos de algumas canções escolhidas pela turma.

É possível classificar uma rima por meio de diversos critérios. Conheça alguns deles a seguir.

1. Quanto à posição na estrofe, as rimas podem ser:

- **interpoladas**, quando o primeiro verso rima com o quarto e o segundo com o terceiro, no esquema ABBA:

Um nasce pra trabalhar **A**
e outro nasce para a briga. **B**
Outro vive de intriga, **B**
outro de negociar, **A**

Fragmento transcrito de: Beija Flor; Treme Terra.
“Repente alagoano”. In: *Música popular do Nordeste*. Vol. 4.
Discos Marcus Pereira, 1973.

- **emparelhadas**, quando o primeiro rima com o segundo e o terceiro com o quarto, no esquema AABB:

Quando olhaste bem nos olhos meus, **A**
 e o teu olhar era de adeus, **A**
 juro que não acreditei. **B**
 Eu te estranhei, me debrucei **B**

Fragmento transcrito de: HIME, Francis Victor Walter;
 HOLLANDA, Francisco Buarque de. “Atrás da porta”.
 In: Elis Regina. *Elis*. Universal Music, 1971.

- **alternadas**, quando o primeiro rima com o terceiro e o segundo com o quarto, no esquema ABAB:

Olha pro céu, meu amor, **A**
 vê como ele está lindo. **B**
 Olha pr’aquele balão multicolor, **A**
 como no céu vai sumindo. **B**

Fragmento transcrito de: CARVALHO, José Fernandes de;
 NASCIMENTO, Luiz Gonzaga do. “Olha pro céu”.
 In: Luiz Gonzaga. *Olha pro céu*, 1990.

2. Quanto à tonicidade, elas podem ser:

- **agudas**, quando ocorrem entre palavras oxítonas ou monossilábicas (amém e Belém; pão e vão):

Rebenta, na Febem, rebelião.
 Um vem com um refém e um facão.
 A mãe aflita grita logo: “não!”
 e gruda as mãos na grade do portão.

Fragmento transcrito de: PIMENTEL,
 Oswaldo Lenine Macedo; RENNO, Carlos Aparecido.
 “Ecos do ão”. In: Lenine. *Falange canibal*. BMG Brasil, 2002.

- **graves**, quando ocorrem entre palavras paroxítonas (quiosque e bosque):

Procurei em todas as mulheres a felicidade,
 mas eu não encontrei e fiquei na saudade,
 foi começando bem, mas tudo teve um fim.
 Você é o Sol da minha vida, a minha vontade,
 você não é mentira, você é verdade,
 é tudo o que um dia eu sonhei pra mim.

Fragmento transcrito de: RIBEIRO, Antonio Eustáquio Trindade.
 “Mulheres”. In: Martinho da Vila.
Tá delícia, tá gostoso. Sony Music, 1995.

- **esdrúxulas**, quando ocorrem entre palavras proparoxítonas:

Subiu a construção como se fosse sólido,
 ergueu no patamar quatro paredes mágicas,
 tijolo com tijolo num desenho lógico,
 seus olhos embotados de cimento e tráfego,

Fragmento transcrito de: HOLLANDA,
 Francisco Buarque de. “Construção”.
 In: Chico Buarque. *Construção*. Universal Music, 1971.

3. Quanto à sonoridade, as rimas podem ser classificadas como:

- **perfeitas** ou **soantes**, quando há uma perfeita identidade dos sons finais:

Alma.
 Deixa eu tocar sua alma
 com a superfície da palma
 da minha mão.

Fragmento transcrito de: ANTUNES FILHO, Arnaldo Augusto Nora;
 GOMES, Pedro Anibal de Oliveira. “Alma”.
 In: Zélia Duncan. *Sortimento*. Universal Music, 2001.

- **imperfeitas** ou **toantes**, quando não há uma perfeita identidade dos sons finais:

Em setembro,
 se Vênus me ajudar,
 virá alguém.
 Eu sou de virgem
 e, só de imaginar,
 me dá vertigem.

Fragmento transcrito de: MENDES, Aldir Blanc; MUCCI,
 João Bosco de Freitas. “Bijuterias”. In: João Bosco.
O bêbado e o equilibrista. Sony BMG Music, 1989.

4. Quanto ao valor, há quatro categorias de rimas:

- **pobres**, quando as rimas se dão entre palavras da mesma classe gramatical (no exemplo a seguir, a rima é entre verbos):

Solto a voz nas estradas,
 já não quero parar.
 Meu caminho é de pedra,
 como posso sonhar
 sonho feito de brisa?
 Vento vem terminar.
 Vou fechar o meu pranto,
 vou querer me matar.

Fragmento transcrito de: BRANT, Fernando Rocha; NASCIMENTO,
 Milton Silva Campos do. “Travessia”. In: Milton Nascimento.
Travessia. A&M, 1967.

- **ricas**, quando se dão entre palavras de classes gramaticais diferentes (no exemplo, entre um substantivo e um verbo):

O ciúme lançou sua flecha preta
e se viu ferido justo na garganta.
Quem nem alegre, nem triste, nem poeta,
entre Petrolina e Juazeiro canta?

Fragmento transcrito de: VELOSO, Caetano Emanuel Viana Teles.
“O ciúme”. In: Caetano Veloso. *Caetano*. Universal Music, 1987.

- **raras**, quando se dão entre palavras de difícil combinação melódica, independentemente da classe gramatical:

Um dia surgiu, brilhante,
entre as nuvens, flutuante,
um enorme zepelim.
Pairou sobre os edifícios,
abriu dois mil orifícios,
com dois mil canhões assim.

Fragmento transcrito de: HOLLANDA, Francisco Buarque de.
“Geni e o zepelim”. In: Chico Buarque.
Ópera do malandro. Polygram, 1979.

- **preciosas**, quando são artificiais, decorrentes da combinação de um nome (substantivo e adjetivo) com a forma verbo-pronome:

Sigo palavras e busco estrelas.
O que é que o mundo fez
pra você rir assim?
Pra não tocá-la, melhor nem vê-la.
Como é que você pôde se perder de mim?

Fragmento transcrito de: VIANNA, Herbert Lemos de Souza.
“Seguindo estrelas”. In: Paralamas do Sucesso.
Longo caminho. EMI Music Brasil, 2002.

Naturalmente, há estrofes cujos versos não seguem esquemas fixos de rima ou mesmo que não têm rima.

Agora que você conhece alguns critérios de classificação das rimas, escolha trechos de letras de música para apresentar aos colegas. Depois, identifique com eles:

- Exemplos distintos de posição da rima na estrofe.
- Rimadas agudas, graves e exdrúxulas.
- Rimadas de sonoridade perfeita e imperfeita.
- Rimadas pobres ricas, raras e preciosas.

Pesquisa o rap e seus elementos

Segundo o dicionário *Aurélio*, intertextualidade é a superposição de um texto a outro. Ou seja, esse recurso se caracteriza pelo uso de referências explícitas ou implícitas de uma obra em outra. Assim, há intertextualidade em toda obra – texto, música, pintura, filme, novela, etc. – que faz alusão a outra obra.



DJ Cia manipulando equipamento de som durante um baile, em São Paulo, 2015.

Reprodução de www.youtube.com/watch?v=-JM94UjvT00

2. Nesse rap, há citações do repertório da bossa nova. O próprio título é uma brincadeira com o estilo; a sonoridade de “bossa nova” mistura a sonoridade e o sentido de “bossa nova” e de “posto nove”, conhecido ponto da praia de Ipanema. O rap dialoga com as canções “Garota de Ipanema” (presente como *sample* e no verso “Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça...”), “Samba do avião” (no verso “Ó, Cristo Redentor, braços abertos”), “Samba da bênção” (no verso “Dava até um bom samba”), “Águas de março” (no verso “É um mistério profundo, é o queira ou não queira”). O artista escolheu essas citações para pontuar as diferenças entre o Rio de Janeiro visto pela ótica da classe média, representada pelos artistas que se reuniam em torno da bossa nova na década de 1960, e a cidade que o rapper vê em sua vivência atual.

Incentive a manifestação de opiniões e a troca de ideias entre os alunos. Comente com eles que a intertextualidade está presente na música brasileira de diferentes maneiras. Pode ser identificada em músicas que citam a literatura, como é o caso de “A terceira margem do rio”, de Caetano Veloso e Milton Nascimento, que homenageia o conto homônimo de Guimarães Rosa, ou em músicas que se referem a outras músicas. O trabalho de Caetano Veloso em “Dom de iludir”, por exemplo, foi inspirado nos primeiros versos da canção “Pra que mentir”, de Vadico e Noel Rosa: “Pra que mentir/ Se tu ainda não tens/ Esse dom de saber iludir?”. Assim, a intertextualidade no rap segue uma tradição já familiar na música popular brasileira. Na conversa com os alunos, procure chamar a

344 atenção para os limites entre intertextualidade e plágio.

Até aqui você examinou algumas importantes características do rap, como a relação entre a música e o texto e a valorização da mensagem. A proposta desta seção é aprofundar seus conhecimentos sobre essa manifestação artística com levantamentos sobre o tema.

1. Onde encontrar informação sobre as características musicais do rap?

- Para conhecer mais sobre o universo musical do rap, assista, no site Zona Suburbana, a uma entrevista de Jeferson dos Santos Vieira (1973), integrante do grupo paulista RZO mais conhecido como DJ Cia. Disponível em: <www.zonasuburbana.com.br/entrevistas/confira-a-entrevista-de-dj-cia-no-programa-flow/>. Acesso em: 14 jan. 2016. Aproveite e explore o site, cuja proposta é conectar elementos da cultura hip-hop do Brasil e do mundo.
- No portal Rap Nacional você pode acompanhar uma série de entrevistas do rapper João Gordo no programa *Panelaço*, em que seus convidados preparam pratos culinários e conversam sobre suas trajetórias e o cenário do rap contemporâneo, e também entrevistas com outras personalidades do rap nacional como Mano Brown, Criolo e Rappin Hood. Disponível em: <www.rapnacional.com.br/category/entrevistas/>. Acesso em: 14 maio 2016.
- Na década de 1950, graças ao advento das aparelhagens eletroacústicas e ao desenvolvimento de tecnologias de gravação, alguns artistas começaram a desenvolver recursos semelhantes aos utilizados atualmente pelos artistas de rap. Você pode encontrar informações sobre a influência da tecnologia na música no site do Núcleo de Música e Tecnologia (Numut), da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <www.numut.iarte.ufu.br/node/73>. Acesso em: 14 jan. 2016.

2. O que é intertextualidade e qual é sua relação com o rap?

- Pesquise o significado de intertextualidade em publicações impressas, como dicionários e enciclopédias ou em fontes disponíveis na internet.
- Ouça, no CD de áudio que acompanha este livro, o rap “Bossa 9”, do carioca Gabriel o Pensador (1974). Se achar interessante acompanhar a audição com a leitura da letra, faça uma busca na internet para obtê-la – esse rap integra o álbum *Cavaleiro andante* (Sony BMG, 2005). Ao ouvir a música, observe se há intertextualidade nesse rap. Se houver, aponte com que canções o autor dialoga e reflita sobre o motivo de o rapper ter escolhido essas canções para dialogar com sua música.
- Alguns críticos afirmam que o *sampling* não representa uma forma autêntica e original de arte e condenam o rap por sua prática de colagem de trechos previamente selecionados. Você concorda com essa crítica? Para fundamentar sua opinião, procure exemplos de intertextualidade em músicas de outros autores e épocas e reflita: a intertextualidade é um recurso válido do trabalho artístico?

3. Quais são os principais estilos de rap?

- Não é possível, hoje em dia, falar de rap como um único estilo. Há diversas variantes no gênero, que vão desde rappers que preferem manter a parceria DJ-MC como base, até aqueles que preferem atuar com bandas. A seguir destacamos alguns estilos e damos sugestões para a ampliação de sua pesquisa:

- **Gangsta rap:** tem uma batida mais pesada e aborda temas densos que tratam de crimes, drogas, violência, prostituição e conflitos entre gangues (o que explica seu nome). No Brasil, o *gangsta* não é muito difundido, mas alguns grupos de Brasília assumem aspectos do estilo. Para conhecer um exemplo, busque na internet o grupo Cirurgia Moral, que iniciou suas atividades em 1993 em Ceilândia, no Distrito Federal. Ouça, do grupo, o rap “A minha parte eu faço”.
- **Rap gospel:** é um estilo voltado para a religiosidade, mas não se trata de uma adesão católica ou protestante, o que interessa é a transmissão dos ensinamentos de Cristo, reinterpretado como um homem negro que pregava ideais semelhantes aos defendidos atualmente pelos *rappers*. Para conhecer esse estilo, busque o grupo paulista Ao Cubo, que iniciou seus trabalhos em 2003. O rap “Na missão”, de 2007, é um ótimo exemplo de sua influência *gospel*.
- **Rap politizado:** protagonizado por *rappers* que se posicionam como porta-vozes das comunidades pobres que os viram nascer, são conscientes de seu papel político junto a elas. Em São Paulo, o grupo Racionais MC é um importante representante do estilo. Ouça, desse grupo, o rap “Negro limitado” e visite seu *site* oficial para conhecer mais sobre sua história. Disponível em: <www.racionaisoficial.com.br>. Acesso em: 14 jan. 2016. No Rio de Janeiro, o *rapper* MV Bill, igualmente importante nesse contexto, tem um programa de rádio chamado *A voz das periferias*, em que você pode ouvir e conhecer mais sobre o estilo. Visite também o *site* oficial de MV Bill e procure o rap “A atitude errada”. Disponível em: <www.mvbill.com.br>. Acesso em: 14 jan. 2016.

4. Como se dá a relação entre música e poesia no rap?

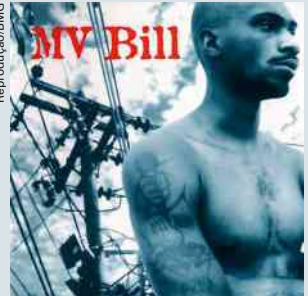
- O rap está conectado com o tema da violência, pois surgiu com o intuito de denunciar a realidade do cotidiano nas periferias dos grandes centros urbanos. Assim, o rap de caráter politizado busca problematizar o conceito de democracia racial, que difunde a visão de que a formação do povo brasileiro resultou de um processo de miscigenação pacífico e cordial. Essa concepção, que atende aos interesses dominantes de neutralizar conflitos e manter as diferenças sociais controladas, é duramente criticada pelo discurso do rap. Preocupado em passar uma mensagem e se aproximar de seus interlocutores, o *rapper* usa a primeira pessoa como voz do narrador e utiliza verbos no imperativo reforçando o endereçamento a um ouvinte específico. Alguns adeptos do chamado *free style*, que consiste em rap feito de improviso, têm reivindicado o parentesco do rap com o repente nordestino e o coco de embolada. No entanto o viés político do rap se opõe à comicidade que se encontra muitas vezes no repente. Para ouvir a interação desses dois estilos, busque e ouça na internet “Desafio no rap embolada”, do álbum *Assim caminha a humanidade* (Trama, 2000), de Thaíde e DJ Hum; e “No rap ou no repente”, do álbum *Recado a São Paulo* (Trama, 2004), da dupla de repentistas Caju e Castanha, do Recife.
- O *slam poetry* é um tipo de competição de poesia em que os artistas disputam entre si com textos próprios ou de outros autores. O vencedor do confronto é decidido pelo público, que avalia o estilo e o impacto de cada declamação. Em geral, os poemas ganham características do rap e têm influências de diversos estilos musicais. Não há regras de expressão – o que vale é expor as ideias e os sentimentos de forma original. Uma variante interessante desse tipo de encontro é o *Slam* do Corpo, evento no qual ocorre a experimentação poética na língua brasileira de sinais (Libras) e que reúne a comunidade surda e a comunidade em geral. Para saber mais, busque vídeos do *Slam* do Corpo na internet.

Kevin David/Futura Press



Integrantes do grupo paulista Ao Cubo em apresentação no Festival Promessas, em São Paulo, 2015.

Reprodução/BMG



Capa do CD *Traficando informação*, de MV Bill. Nesse disco, lançado em 1999, foi gravada a música “A atitude errada”.

Eny Miranda/Arquivo do fotógrafo



Dupla Caju e Castanha em apresentação no Sesc Rio, Rio de Janeiro, 2012.

Arquivo/Grupo Corporalizante



Integrante do grupo Corporalizante no sarau *Slam* do Corpo, Funarte, São Paulo, 2015.

Ação qual é o seu grito?

1. Proposição

- Como vimos, o *rap* é uma forma de linguagem musical vinculada ao movimento *hip-hop* por meio da qual os *rappers* abordam os problemas de suas comunidades e se posicionam diante deles. Vamos criar um *rap* que expresse as questões de sua escola ou da vizinhança?

2. Composição

- Forme um grupo com três ou quatro colegas e escolha o tema a ser abordado. Para isso, o grupo deve refletir sobre os problemas que afetam o cotidiano da escola, da rua ou do bairro em que ela está situada. O que você gostaria de denunciar ou transformar? Sobre o que gostaria de alertar as pessoas de sua comunidade?
- Pense em palavras-chave que se relacionem com o tema escolhido e, depois, faça uma lista com outras palavras que rimem com cada uma das palavras-chave.
- Comece, então, com os colegas de grupo, a compor os versos do seu *rap* aproveitando as palavras-chaves e as listadas. Procure compor versos de sete sílabas poéticas, ou sílabas métricas, que são as sílabas contadas no verso. Entretanto, a contagem, também chamada escansão, é feita de um modo diferente da gramatical. Para escandir um verso, ou seja, fazer a contagem métrica, siga as instruções.
- Una a vogal no fim de uma palavra à vogal no início de outra se forem pronunciadas em uma única emissão de voz. Mas, atenção, não se unem vogais tônicas, nem mesmo as tônicas com as átonas. Depois, conte até a última sílaba tônica do verso. Exemplo:

Nos/so a/mor/ que eu/ não/ es/que/ço,
e / que / te/ve o/ seu /co/me/ço
nu/ma/ fes/ta / de / São / João,

Fragmento transcrito de: ROSA, Noel de Medeiros. “Último desejo”. In: Aracy de Almeida. *Aracy de Almeida canta Noel Rosa*. Benelux, 1950.

- Os três versos da canção de Noel Rosa possuem sete sílabas poéticas, embora contenham mais sílabas gramaticais. No primeiro verso, “Nos/so a/mor” e “que eu” constituem exemplos de sílabas com vogais átonas e, portanto, conta-se uma sílaba poética apenas. Contudo “não/ es/que/ço” é um exemplo em que não há união de sílabas poéticas, uma vez que “não” é um monossílabo tônico.
- Nos dois primeiros versos, cada uma das últimas sílabas gramaticais é desconsiderada na contagem de sílabas poéticas, pois não são tônicas. Contudo, no último verso, “João” constitui uma única sonoridade e, portanto, é considerado uma única sílaba poética e tônica.
- A melhor forma de fazer a escansão de um poema ou canção é declamar os versos em voz alta, para perceber as sonoridades. Quando estiver compondo o seu *rap*, recite-o algumas vezes para perceber a divisão métrica de seu texto.
- Fique atento ao esquema de rimas e tente mantê-lo de maneira homogênea. Não se esqueça de que o objetivo do *rapper* é se comunicar com a comunidade.

Esclareça aos alunos que, embora a divisão silábica gramatical de “João” seja “Jo-ão”, a métrica poética, para manter a regularidade de sete sílabas poéticas por verso, exige que pronunciemos “João” em uma única emissão de voz.

Esta oportunidade é ideal para propor um trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa. Verifique se os alunos se lembram de como fazer a contagem das sílabas poéticas. Se necessário, desenvolva uma atividade coletiva para isso. Veja explicações no Manual do Professor.

Assim, explore a primeira pessoa do singular e do plural, pronomes pessoais e use verbos no imperativo para ser incisivo.

- Baixe uma base de *rap* de um *site* da internet. Disponível em: <www.killatune.com> ou <<http://palcomp3.com/basesderap/>>. Acessos em: 14 jan. 2016.
- Se preferir e tiver meios para isso, componha uma base usando programas simples de computador, como o DJ Mix Master ou o Virtual DJ, que podem ser baixados gratuitamente da internet. Tente criar momentos distintos em sua música, marcando bem um refrão ou as partes que se diferenciem.
- Agora una a base que você escolheu ou compôs à letra que criou. Talvez seja necessário fazer ajustes na letra, como substituições de palavras ou elisões – esse recurso muitas vezes ajuda o compositor a relacionar um texto a uma melodia sem perder a correspondência entre as sílabas tônicas do texto e os tempos fortes da melodia. Tente deixar o texto o mais coerente possível com a batida.

• **Elisão:** eliminação de uma vogal átona no final de uma palavra, ligando-a ao início do vocábulo seguinte. Por exemplo: minh'alma, copo d'água.

3. Apresentação

- Defina com os integrantes do grupo e o professor a data e o local das apresentações e quem serão os convidados.
- Com o grupo, decida se a apresentação será ao vivo ou gravada em um videoclipe.
- Se o grupo optar pela apresentação ao vivo, é preciso providenciar uma caixa de som e um microfone potente para o espaço em que irá se apresentar. É importante que todos escutem bem a batida e a letra.
- Caso opte por gravar um videoclipe, o grupo pode usar até mesmo a câmera de um celular. Nesse caso, deve-se procurar espaços da escola que se relacionem com o tema escolhido.
- Durante a gravação, não se esqueça de que a postura do *rapper* é fundamental, pois ele quer passar uma mensagem para seu público. Para ter um referencial, assista a alguns videoclipes dos *rappers* que conhecemos neste capítulo. Disponível em: <www.vaiserrimando.com.br/hip-hop/rap/audio-e-visual/clipes/>. Acesso em: 5 maio 2016.
- Em ambos os casos, não se esqueça de articular bem a letra e manter uma dicção clara. O texto no *rap*, como vimos, é um elemento muito importante e por isso precisa ser bem compreendido.

4. Avaliação coletiva

- Apresente sua *performance* ou série de videoclipes para a escola. Você pode organizar um sarau, uma disputa de *rap* em que cada grupo desafiará o outro ou mesmo uma exibição dos videoclipes gravados. Em seguida faça uma pequena enquete pela escola e pergunte quais as questões abordadas nas letras dos *raps* com as quais os alunos mais se identificaram.
- Após as apresentações, converse com os colegas e o professor a respeito da ação proposta. Reflita com eles sobre o resultado dos trabalhos: Quais foram os temas escolhidos? Que temas mais interessaram a todos? Como cada grupo transmitiu sua mensagem? A comunicação pareceu eficaz? Algum grupo mobilizou especialmente a atenção do público? Por quê?
- Compartilhe também suas impressões sobre o trabalho de seu grupo: Quais foram as dificuldades enfrentadas na composição do *rap*? E na apresentação? Como foi assumir a postura de um *rapper*? Em sua opinião, o público entendeu a mensagem do grupo?

Contexto e criação

Grafite e intervenção urbana

Grafite: o termo tem origem na palavra grega *graphéin*, que significa 'escrever'. Na Roma antiga, designava inscrições realizadas por populares de forma ilícita, que podiam ser textos proféticos, de protestos ou críticos.



Lucas Lacaz Ruiz/Futura Press

Eduardo Srur; *Sobrevivência*, 2008. Colete salva-vidas sobre escultura de Alfredo Ceschiatti (1918-1989) que representa José Bonifácio, inaugurada em São Paulo, em 1972.

O artista paulista Eduardo Srur (1974) chamou de *Sobrevivência* uma série de intervenções que fez em 2008 na cidade de São Paulo. Eduardo escolheu esculturas de heróis nacionais e vestiu-as com coletes salva-vidas. O projeto trouxe visibilidade a obras que têm forte relação simbólica com a História e instigou o público a refletir sobre os atos praticados por personagens que figuram como heróis.

Com adeptos espalhados pelo mundo, o grafite é considerado uma das expressões artísticas mais importantes de nossa época. A pintura, inicialmente feita de modo ilegal nos muros da cidade, hoje é entendida como uma forma de arte espontânea que transforma alguns bairros em museus abertos.

O grafite e outras intervenções nos muros urbanos aparecem como uma extensão da cultura digital. Tipografia, arte abstrata, arte decorativa, HQ e cultura popular misturam-se nos paredões de concreto. Há muitas pessoas que trabalham nas empenas das cidades. Alguns são artistas profissionais que viajam pelo mundo a convite de eventos que têm apoio financeiro de instituições.

O grafite é uma arte livre por definição. O artista vai ao encontro de seu público, isento de qualquer expectativa de aprovação. Sua arte interage com os elementos da cidade: propagandas, postes, janelas, portas, bueiros e outros grafites. Alguns artistas gostam de pintar muros que já tenham outras intervenções; dessa forma, a pintura acontece por camadas: o artista dialoga com o que outros fizeram no passado. Ambientes degradados e áreas da cidade que foram abandonadas se transformam em espaço de experimentação e se tornam humanizados pela singularidade de cada imagem.

O grafite é efêmero, isto é, não permanece por muito tempo em uma parede. Um trabalho pode ser apagado pelo poder público, receber uma intervenção de outro artista ou apenas desaparecer de um dia para outro. As instituições não podem se apropriar do grafite, levá-lo para o museu ou comercializá-lo numa feira.

Os primeiros grafiteiros, *crews*, que surgiram no fim da década de 1970, restringiam-se a pintar seu nome usando letras distorcidas. Para eles, o grafite era uma forma de apropriação da cidade. Tratava-se de uma interação com a arquitetura e de uma aventura corporal: subir em lugares perigosos, invadir prédios abandonados, correr riscos para testar limites.

Aos poucos, logotipos e emblemas, imagens figurativas e padrões geométricos incorporaram-se ao repertório dos artistas, os valores estéticos tornaram-se cada vez mais importantes e o grafite se diversificou em uma variedade de técnicas e estilos.

A linguagem da pintura, porém, não é a única usada nas intervenções urbanas. Há artistas que dispõem objetos em espaços públicos, realizam ações corporais ou interagem com as informações publicitárias. Por meio dos mais variados tipos de intervenção, os artistas buscam dialogar com a população sem a mediação de governo ou instituições. Muitas vezes, seus trabalhos chamam a atenção para problemas sociais, ambientais e políticos. Outras, estimulam relações afetivas com a cidade e propõem novas maneiras de perceber o cenário urbano. No entanto, muitas dessas intervenções acontecem de forma ilícita e podem ser consideradas ilegais.

1. O painel é composto de três desenhos, aparentemente independentes, que proporcionam a sensação de leitura de uma história em quadrinhos. O rosto de uma jovem mulher loira, que usa batom vermelho – trata-se de uma imagem que poderia ter saído também de uma história em quadrinhos da década de 1960; ao que tudo indica, inspirada diretamente em Roy Lichtenstein (1923-1997); letras, bolinhas coloridas, balões e *splashes* também usados em HQ; texturas, fundos de cor, a ilustração de um rosto feminino feito com delicadas linhas pretas repetida duas vezes; um fragmento de um desenho técnico que parece mostrar um esquema de reflexão de imagem. Vários elementos estão cortados, como, por exemplo, o sobrenome do artista em um balão de fala da mulher que ocupa o lado esquerdo da empena.



Daniel Melim, painel na avenida Prestes Maia, no centro de São Paulo, em foto de 2012. Dimensões aproximadas: 30 m x 25 m.

Nascido em São Bernardo do Campo, no ABC paulista, Daniel Melim (1980) realiza intervenções de grafite no espaço urbano desde 2000. Ele usa a técnica do estêncil, compondo suas pinturas a partir da aplicação da tinta sobre máscaras, que definem as formas com precisão. Como referência para suas composições, utiliza antigas imagens de publicidade e fragmentos de letreiros, associando o universo feliz do consumo, tão divulgado na década de 1950, aos ruídos e às texturas e desgates das superfícies em que trabalha. Os painéis de Daniel Melim podem ser encontrados em áreas centrais e periféricas de São Paulo. Para conhecer melhor a obra do artista, visite seu *site*. Disponível em: <www.melim.art.br>. Acesso em: 5 maio 2016.

2. Resposta pessoal. Incentivo o levantamento de hipóteses. No caso desse painel, o maior feito até hoje pelo artista, as máscaras foram confeccionadas em uma quadra e a pintura realizada sobre a parede posteriormente. Ele usou a maior máscara de estêncil de que se tem notícia e, ao todo, 37 moldes vazados recortados em papel para pintar a imagem total.

3. Resposta pessoal. O painel colorido, com imagens grandes e vastas áreas cobertas de uma única cor, contrasta com os tons de cinza e a região degradada do bairro da Luz, que é atravessada de forma contínua por carros em alta velocidade. É um exemplo de inversão na forma de apropriação do espaço urbano pelo grafite. Em 2014, houve uma campanha de financiamento coletivo a fim de pagar ao condomínio do edifício o direito de uso da empena pelo artista.

1. Que elementos o artista utilizou em sua composição?
2. Você consegue imaginar como Daniel Melim realizou um trabalho tão grande?
3. Qual é a relação entre o mural e a cidade?

Contexto e criação

Dança urbana: da rua para o palco

Stiletto: estilo de dança sobre calçados de salto alto caracterizado por sua precisão de linhas, muito presente em videoclipes recentes.

Kuduro: gênero de dança e música surgido nos anos 1980 em Angola, que mistura referências da cultura popular daquele país com elementos da música eletrônica e do *hip-hop*.

Nos anos 1970, no início do movimento *hip-hop* nas ruas dos bairros pobres das cidades estadunidenses, *B-boys* e *B-girls* desafiavam-se em batalhas com sua movimentação explosiva, atlética e precisa. Desde então, até os dias de hoje, a dança de rua não parou de se transformar. Nos últimos dez anos, por exemplo, a dança do passinho, nascida nas comunidades cariocas, conquistou crianças e jovens de várias partes do Brasil com sua movimentação alegre, que mistura referências da *break dance*, da capoeira, do frevo, do *stiletto* e até do *kuduro*, ritmo de origem angolana. O hibridismo que caracteriza as danças urbanas desde o início da *break dance*, um dos eixos do movimento *hip-hop*, segue recebendo outras influências e provocando novas misturas.

A partir dos anos 1990, a aproximação entre a dança de rua e os modos de investigação e criação próprios da dança contemporânea levou muitos artistas da dança de rua para os palcos dos teatros. O fluminense Bruno Beltrão (1979), à frente do Grupo de Rua de Niterói (GRN), o carioca Renato Cruz (1982), da Companhia Híbrida, e Kader Attou (1974), francês da periferia de Lyon, são alguns nomes que vêm ampliando o espectro de possibilidades das danças urbanas, tirando-as dos limites das batalhas como modo único de apresentação, da batida regular e insistente como base sonora e das regras precisas das competições.

Nas peças desses e de outros artistas do universo das danças urbanas, são explorados elementos que recebem um tratamento mais autoral, os passos ganham matizes, combinam-se a movimentos de outros estilos de dança e se desenvolvem ao som de músicas distintas, trazendo uma dimensão crítica a certos aspectos da dança de rua, como a valorização da virilidade.

A aproximação da dança de rua e da arte contemporânea nem sempre é vista com bons olhos por grupos de dança de rua que acreditam que há regras a defender para que ela seja preservada com suas características

próprias. Ainda assim, as marcas da dança de rua são presença forte e criativa nos palcos e festivais de dança contemporânea em várias cidades do mundo.

Para ter ideia do resultado da aproximação entre esses dois universos, veja um trecho do espetáculo *Moto-sensível*, da Companhia Híbrida, criada em 2007, no Rio de Janeiro, pelo coreógrafo Renato Cruz, no *site* oficial do grupo. Disponível em: <http://ciahibrida.com.br/_imagens/cia/hibrida-motosensivel-teaser2.mp4>. Acesso em: 8 maio 2016.

Moto-sensível, da Companhia Híbrida, Rio de Janeiro, 2013.

No espetáculo, a Companhia Híbrida aborda as fragilidades humanas do universo *hip-hop*.

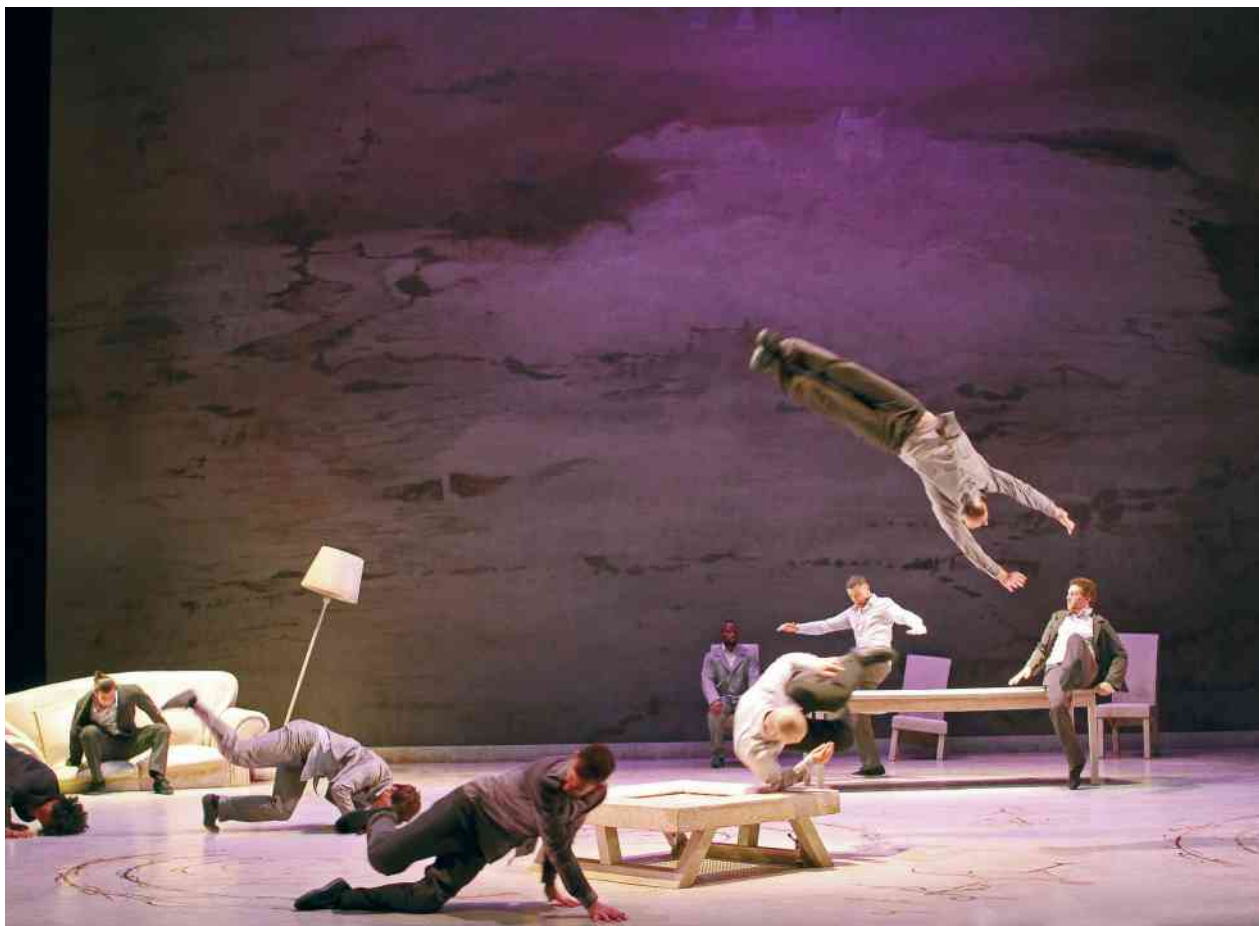


Rodrigo Buás/Acervo do fotógrafo

Representação

Um trecho de quinze minutos de *The Roots*, espetáculo do coreógrafo Kader Attou, composto para onze dançarinos, pode ser assistido no *site* do Centro Nacional de Coreografia de La Rochelle. Disponível em: <www.ccnlarochelle.com/kader-attou-cie-accrorap-the-roots/?postTabs=4>. Acesso em: 14 maio 2016.

3. A trilha sonora mistura música de concerto, de compositores como o alemão Brahms (1833-1897) e o russo Glazunov (1865-1936), e música eletrônica. Nesse trecho a maioria dos movimentos dos dançarinos se relaciona de alguma forma com os elementos da música, como o ritmo e melodia, mas são os movimentos característicos do *hip-hop* associados à melodia do violino que chamam a atenção.



João Garcia/Acervo do fotógrafo

The Roots, espetáculo do coreógrafo Kader Attou. Coliseu de Roubaix, França, 2014.

O *hip-hop* ganha outra roupagem e novo ambiente nessa peça de Kader Attou, na qual o coreógrafo aborda as origens do movimento.

2. Os dançarinos estão vestidos de terno e o cenário remete a uma sala de estar, com sofás, poltronas e alguns objetos, o que provoca estranhamento, pois contrasta com o universo da dança de rua. Chame a atenção dos estudantes para uma espécie de notação dos movimentos, que aparece marcada no piso.

Depois de assistir ao trecho da peça *The Roots*, reflita sobre o que viu e responda:

1. Que elementos da peça se relacionam com a dança de rua? *Percebe-se na peça a movimentação fortemente inspirada na break dance, além de contar apenas com intérpretes masculinos.*
2. Como são os figurinos, a luz e o cenário do espetáculo?
3. Que tipo de música foi usado na peça e como ele se relaciona com a dança?

Abordagem o hip-hop em duas linguagens

Proporção

Para fazer grandes painéis nas empenas dos muros, os artistas concebem as imagens inicialmente em pequena escala. Em geral, trabalham sobre papel, desenhando suas ideias na mesma proporção dos painéis que planejam realizar – isto é, usando para cada parte da imagem dimensões que mantêm com o todo a mesma relação que se observará na imagem ampliada para dimensões monumentais. Por exemplo, se a empena de um prédio tem 30 metros de altura por 10 metros de largura, o desenho pode ser estudado dentro de um retângulo de 30 centímetros por 10 centímetros, isto é, cem vezes menor que o painel final, mas que mantém a mesma proporção. Nesse caso, o desenho será feito na escala 1:100.

Essa relação pode ser expressa por meio de duas frações: $\frac{3000}{1000} = \frac{30}{10}$. E deve ser lida assim: 3 mil centímetros está para mil centímetros assim como 30 centímetros está para 10 centímetros.

A escala 1:100 pode ser útil para trabalhos em dimensões monumentais, mas é possível trabalhar também em outras escalas. Por exemplo, para realizar um painel de 2 metros de altura por 1,5 metro de largura, um estudo do desenho pode ser feito em um retângulo de 20 centímetros por 15 centímetros, isto é, dez vezes menor que o painel, mas de mesma proporção. Nesse caso, a escala utilizada é 1:10.

Concluídos os estudos e o projeto final em escala, é preciso ampliar o desenho. Há várias maneiras de fazer a ampliação; a seguir, oferecemos duas delas:

1. Trabalhando a partir de uma malha quadriculada

- Depois de se chegar a uma imagem satisfatória final, o desenho ou mesmo a pintura, se a imagem for colorida, devem ser quadriculados. Para isso, medem-se os lados do retângulo, divide-se cada lado em unidades iguais, de modo a compor uma malha de quadrados regulares, e traça-se a malha sobre o desenho. Veja, ao lado, como ficaria o quadriculado na parte do painel correspondente ao rosto da mulher loira de Melim.
- O próximo passo é marcar os pontos da mesma malha no suporte em que será feita a ampliação seguindo a proporção. Se for sobre folhas de papel, cada folha pode ser cortada de modo a corresponder a um quadrado. Fica bem mais fácil desenhar em cada folha as formas determinadas em cada quadrado. Veja, ao lado, como seria a pintura de uma parte do painel correspondente à boca da mulher.



2. Usando projeção da imagem

- Outro modo de fazer a ampliação é usar um equipamento capaz de projetar a imagem sobre a parede ou o suporte final. Nesse caso, um esboço pode ser traçado a lápis, diretamente sobre a parede, marcando os limites entre as cores. Depois, é só preencher as áreas com as respectivas cores.

2. Uma atividade interessante pode ser feita com o uso do projetor. Com os alunos, forre a parede da sala com folhas de papel A4. Em seguida, peça a eles que escolham uma imagem, que pode ser uma fotografia ou uma ilustração, para ser projetada na parede, sobre os papéis. Oriente-os a esboçar os limites entre as cores da projeção sobre o papel, usando lápis grafite. Cinco alunos podem trabalhar ao mesmo tempo nessa fase. Depois, cada aluno deve retirar a respectiva folha da parede (sem esquecer de marcar sua localização no painel geral) e finalizar a imagem, pintando sua folha separadamente. As cores podem ser combinadas previamente ou não. Cada aluno terá uma imagem abstrata para pintar, podendo tomar decisões individualizadas que causarão ruídos interessantes quando o painel for remontado. Quando todos tiverem terminado, deve-se remontar o painel com as folhas no mesmo lugar.

Dança de rua

Os movimentos da dança de rua têm inspirações diversas. Há quem reconheça manobras influenciadas pelas artes marciais, sobretudo pelo *kung fu*, como a do salto ágil para recuperar a vertical que os dançarinos fazem depois dos giros no chão. São também reconhecidas as marcas do sapateado estadunidense, como a rapidez dos movimentos dos pés.

Sempre vigorosos, de grande precisão e acrobáticos, os movimentos da dança de rua exigem muito controle dos dançarinos. No moinho de vento, por exemplo, uma das manobras mais conhecidas da *break dance*, o *B-boy* e a *B-girl* realizam giros no solo em nível baixo, com o dorso em contato com o chão, em torno de dois eixos simultaneamente. Há outros giros no chão, como o pião de mão, em que dançarinos, apoiados com apenas uma das mãos no chão, usam o braço como eixo para girar. Já no pião de cabeça, o giro tem apoio somente na cabeça, com os pés orientados para o alto, numa posição incomum.

Veja a manobra do moinho de vento nas imagens a seguir:



Cenas de tutorial em vídeo *Como dançar break – Moinho*. Disponível em: <<http://youtu.be/aaqTRJTWcSDc>>. Acesso em: 30 maio 2016.

O *footwork*, movimento básico dos *B-boys* e das *B-girls*, consiste em um trabalho ritmado e intenso dos pés, enquanto o restante do corpo, com o apoio das mãos, se movimenta em trajetória circular. Mas é por meio do *top-rock*, outro movimento de pés, que os dançarinos mostram seu estilo quando entram na roda para as batalhas. Muitas manobras se iniciam ou terminam em *freezes* – posturas em que o corpo parece congelar. Lembrando a origem estadunidense da *break dance*, esses passos e manobras, como muitos outros, ainda são identificados em inglês.

Observe o *footwork* nas imagens a seguir:



Cenas de tutorial em vídeo *How to Dance Popping Footwork*, com o dançarino El Tiro. Disponível em: <<http://youtu.be/BE4BeJH9aqY>>. Acesso em: 30 maio 2016.

Aventurar-se pela dança de rua significa estar disponível para treinar e desafiar a coordenação motora e o equilíbrio. Além de boa escuta musical, é preciso desenvolver força física, flexibilidade e grande controle muscular, para que os movimentos sejam realizados sem risco.

Assista aos vídeos com as demonstrações de movimento. Disponíveis em: <<https://youtu.be/aaqTRJTWcSDc>> [manobra do moinho] e <<https://youtu.be/BE4BeJH9aqY>> [footwork]. Acesso em: 14 maio 2016.

Pesquisa o hip-hop em duas linguagens

Grafite no Brasil e no mundo

Grafite e intervenção urbana são modalidades artísticas que acontecem em todo o mundo. Embora o ideal seja apreciar essas obras em percursos guiados pelas cidades, é possível conhecer por meio da internet alguns artistas que se destacam e seu trabalho, por vezes realizado em lugares distantes do planeta.



marka/UG/Getty Images

Mural realizado por Blu, em Bolonha, Itália, 2014.

1. Como conhecer o grafite feito ao redor do mundo?

- O vídeo *Big Bang Big Boom*, dirigido e animado por Blu, mostra o grafiteiro italiano anônimo criando monumentais pinturas animadas em construções de concreto e prédios abandonados. No vídeo, o artista expõe sua visão da história da evolução da vida e faz um alerta sobre como tudo isso pode acabar. Disponível em: <<http://vimeo.com/13085676>>. Acesso em: 15 jan. 2016. Confira também o *blog* de Blu para conhecer mais sobre seu trabalho. Disponível em: <www.blublu.org>. Acesso em: 11 maio 2016.
- Para explorar a obra do grafiteiro inglês anônimo Banksy, cujo trabalho como artista de rua é um dos mais conhecidos e irreverentes de nossa época, visite o *site* do artista: <<http://banksy.co.uk/>>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- O Instituto Cultural do Google reuniu e catalogou a arte que se espalha pelas ruas de São Paulo. O conjunto foi organizado por artistas e curadores e apresenta mais de oitenta autores de obras de arte em diversos bairros da capital paulista. As imagens estão relacionadas ao mapa da cidade, o que possibilita localizar cada mural retratado. Disponível em: <www.google.com/culturalinstitute/collections>. Acesso em: 11 maio 2016. No mesmo *site*, na categoria *street art*, é possível conhecer a arte urbana de outras cidades do mundo, como Londres (Inglaterra), Pyncoia (Chile), Roma (Itália), Bogotá (Colômbia) e Moscou (Rússia).

2. Onde encontrar material sobre intervenções urbanas?

- Eduardo Srur (1974) publicou um livro, o *Manual de intervenção urbana*, no qual apresenta suas intervenções e relata os processos que envolveram a realização de cada uma. O livro foi editado pela editora Beĩ, em 2012. Para conhecer outros trabalhos de Eduardo Srur, visite o *site* do artista. Disponível em: <www.eduardosrur.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- No *site* Catraca Livre é possível conhecer intervenções urbanas realizadas em várias partes do país. Pesquise pela expressão “intervenções urbanas” no campo de busca do *site*. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

3. Existem grafites em seu bairro ou em sua cidade?

- Por meio da fotografia, registre grafites e intervenções urbanas que ocorrem em sua cidade e compartilhe essas imagens com os colegas.



Reprodução/Beĩ Comunicação

Páginas do livro *Manual de intervenção urbana*, de Eduardo Srur. São Paulo: Beĩ, 2012.

Danças urbanas: filmes e eventos

Uma forma de conhecer as danças urbanas é por meio do cinema. Alguns documentários e filmes musicais realizados no Brasil abordam o crescente interesse dos jovens por elas nas grandes cidades do país.

1. Que filmes retratam o universo da dança urbana no Brasil?

- O crescimento da dança do passinho no Rio de Janeiro foi registrado no documentário *Batalha do passinho*, de 2013, dirigido por Emilio Domingos. No filme, o aspecto competitivo da dança é abordado, assim como a importância que as batalhas têm em algumas comunidades.
- No filme musical, *Maré: nossa história de amor* (Brasil, 2008, 104 min), a diretora Lúcia Murat (1949) traz o amor impossível de Romeu e Julieta para uma comunidade carioca, na qual um projeto social promove o encontro de jovens por meio da dança. As coreografias têm as danças urbanas como característica.
- O documentário *Triunfo, o filme* (Brasil, 2014, 86 min) dirigido por Caue Angeli, conta a história do dançarino e ativista social pernambucano Nelson Triunfo (1954). Personagem importante no estabelecimento da cultura *black* no Brasil nos anos de 1970, foi pioneiro na introdução da *break dance* nas ruas de São Paulo. Nelson Triunfo foi ainda um dos primeiros artistas a se dedicar à difusão da arte e da cultura na periferia, defendendo o *hip-hop* como uma forma de conhecimento. O *trailer* do filme, de apenas três minutos, está disponível na internet. Há também uma entrevista feita com o artista, por ocasião do lançamento do filme, que pode ser assistida no *site* da revista *Trip*. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip-tv/a-trajetoria-de-nelson-triunfo-no-trip-tv.html>>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- Para conhecer o processo de criação de uma peça para palco baseada na dança de rua, assista ao filme *Rio, gravidade zero*, de 2008, dirigido por Cathie Lévy, que tem a cidade do Rio de Janeiro como cenário e a atuação, em parceria, da companhia francesa Käfig, de Mourad Merzouki (1973), e da Companhia Urbana de Dança, grupo carioca dirigido pela coreógrafa Sonia Destri. Nesse filme é possível acompanhar os ensaios do trabalho e conhecer um pouco do dia a dia dos jovens participantes, além de algumas situações de violência das periferias dos grandes centros urbanos. O filme tem 52 minutos. Disponível em: <www.numeridanse.tv/en/video/6_rio-gravite-zero>. Acesso em: 15 jan. 2016.

2. Quais são os principais eventos de dança urbana no Brasil?

- O Festival Internacional de *Hip-hop*, em Curitiba, um dos mais importantes festivais de danças urbanas do Brasil, acontece desde 2002. No *site* do festival é possível assistir a vídeos das apresentações e saber mais sobre o evento. Disponível em: <www.fih2.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- No Rio de Janeiro acontece o *Hip-hop Kemp*, conhecido como *Rio H2K*, um festival internacional que promove encontros e vivências entre dançarinos nacionais e internacionais. No *site* do evento há imagens, vídeos e muita informação sobre dança urbana. Disponível em: <www.rioh2k.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- O *Meeting Hip-hop* acontece anualmente no interior de São Paulo, na cidade de Valinhos. No *site* do evento é possível acompanhar as seletivas e saber mais sobre grupos e professores que participam do encontro. Disponível em: <www.meetinghiphop.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2016.



Cartaz do documentário *A batalha do passinho*, de Emilio Domingos. Brasil, 2013 (77 min).



Nelson Triunfo em apresentação de dança de rua no centro da cidade de São Paulo, em 1984.



Festival H2K na Estação Leopoldina, no Rio de Janeiro, 2015.

Ação a escola é a cidade

Para encerrar o ano e também celebrar a conclusão do Ensino Médio, organize uma mostra de arte na escola. Aproveitando o espírito híbrido do *hip-hop* em que muitas vezes os mesmos artistas ocupam as ruas da cidade para dançar e fazer grafite, junte-se a alguns colegas e escolha com eles uma entre as duas atividades aqui propostas para realizar nesse dia.

CUIDADO
AO MANUSEAR
INSTRUMENTOS
CORTANTES

Grafite com estêncil

1. Proposição

- Nesta primeira proposta, sugerimos que experimente o estêncil para fazer grafite. Essa técnica permite reproduzir a mesma imagem em várias superfícies com rapidez.

2. Material

- Papel cartão, estilete, caneta preta, tinta de parede, rolinho e adesivo em *spray* para aplicar na máscara (este último é opcional).

3. Dicas importantes

- O *spray* usado para grafitar em geral é muito tóxico para você e o meio ambiente. Por essa razão, recomendamos o uso de outras opções, como a tinta de parede, que deve ser aplicada com rolinho de espuma. Isso pode dar um pouco mais de trabalho, mas será melhor para a saúde.
- Tome muito cuidado para não se cortar ao manusear o estilete! As lâminas novas são muito afiadas.

4. Passo a passo

- Escolha um desenho. Para fazer as primeiras experiências nessa técnica, comece usando desenhos simples.
- Para fazer a máscara, sugerimos que pinte diretamente o desenho em um papel-cartão. Use a caneta preta para cobrir as áreas que serão recortadas e deixe em branco a área da máscara propriamente dita. Toda forma interna de um estêncil deve estar ligada à máscara por “pontes”. Por exemplo, a parte interna da letra “O” deve estar ligada à máscara por duas pontes, como mostra a ilustração a seguir.



- Depois de pronto o desenho, recorte a parte preta com um estilete. Antes de recortar, verifique se as pontes estão bem resolvidas. Coloque uma folha de papelão ou algo similar debaixo de seu projeto para evitar que o papel em que está trabalhando deslize na hora do corte. Comece a cortar as áreas pretas segurando o estilete como se fosse um lápis. Faça o recorte bem lentamente.
- Uma vez feito o recorte, você pode testar a impressão. Isso dará oportunidade de corrigir algum erro ou ampliar as áreas de pintura, se necessário. Experimente a máscara sobre jornais velhos ou papel *kraft*, por exemplo, antes de trabalhar na parede ou no suporte escolhido.
- Após os testes, coloque o estêncil sobre a superfície que será pintada. Ele deve ser assentado o mais plano possível, de modo a aderir bem à superfície e evitar sangramento da tinta por detrás da máscara. Você também pode aplicar *spray* adesivo para fixar o estêncil sobre a superfície.

- Por fim, aplique a tinta com o rolinho na superfície “mascarada”. Para obter um bom efeito, mergulhe o rolinho na lata de tinta e faça com que deslize lentamente sobre toda a superfície da máscara. Então, retire a máscara e, pronto, terá seu grafite!

5. Avaliação coletiva

- Verifique com os colegas como ficaram as impressões. Que máscaras funcionaram melhor e quais delas causaram vazamento da tinta? Tente descobrir por que isso aconteceu e se existe diferença entre as máscaras que têm imagens com mais detalhes e aquelas que têm áreas abertas maiores. Será que o suporte em que a máscara foi usada também interferiu na qualidade da imagem? Trocar experiências sempre leva ao aprendizado de novas técnicas.

Se na turma não houver jovens interessados em dança de rua, transforme a batalha de dança em uma batalha do conhecimento. Nesse caso, peça aos alunos que sugiram temas ou palavras para um debate, em que cada um possa falar uma frase, uma poesia, ou cantar um rap, que aborde o tema. Aproveite a ocasião para conhecer um pouco mais do universo dos alunos. Estimule os mais tímidos a se impor reforçando a importância de defender suas ideias. A mesma proposta pode ser desenvolvida com passos e gestos de outros estilos de dança. Não encare como um problema se cada aluno trazer movimentos de diferentes fontes e com diferentes níveis de complexidade. Movimentos simples e bem realizados devem ser valorizados. O importante é que cada estudante perceba que possui competências e que seja encorajado a mostrá-las aos demais.

Batalha de dança de rua

1. Proposição

- Como segunda proposta, sugerimos que organize uma batalha de dança de rua no pátio da escola.

2. Preparação

- Primeiro, faça um levantamento da presença da dança de rua no bairro e na região em que você mora. Descubra se há festivais ou batalhas regulares ou se existem locais em que os jovens podem se encontrar para dançar ou assistir a batalhas e apresentações.
- Se não houver esse tipo de manifestação em sua região, busque ampliar seu conhecimento sobre o assunto por meio de vídeos e filmes. Nesse caso, identifique passos e sequências que você possa realizar.
- Tente descobrir também se na comunidade escolar há alunos que conhecem passos de dança de rua. Se houver, convide-os para participar da batalha.
- Com a ajuda daqueles que têm mais experiência, vivencie alguns passos que você observou. Comece sempre pelo mais simples, não ouse fazer grandes saltos nem giros sem a garantia de que pode realizá-los sem se machucar.
- Lembre-se de que no universo do *hip-hop*, em que você tem liberdade de expressão, é possível improvisar e fazer interpretações muito próprias dos movimentos observados.
- Selecione as músicas para a batalha dentro do universo do *hip-hop*, ou seja, dê preferência ao *rap*.
- Definidas as músicas, experimente realizar os passos escolhidos. Trabalhe com mais colegas, pois o olhar do outro sempre ajuda a identificar detalhes que podem ser melhorados.
- Quando você tiver um bom repertório de passos ensaiados, integre-se a um dos dois grupos em que a turma será dividida: grupo A e grupo B.
- O grupo A vai dançar primeiro e, como na escola não é preciso ter um júri neutro, o grupo B vai observar para depois comentar o que viu, exercitando a análise e o olhar crítico. Em uma próxima rodada, as turmas vão inverter os papéis.

Para os alunos que não desejarem participar diretamente da batalha, incentive-os a buscar, no universo do *rap* ou mesmo em sites que possuam acervo de bases musicais eletrônicas, músicas com andamentos diferentes para que os demais alunos possam improvisar. Assim, busque com os alunos um *rap* mais lento, um com andamento moderado e outro com andamento mais acelerado.

3. A batalha em que todos vencem

- Junte-se aos colegas de grupo formando uma grande roda. Dois integrantes do grupo A vão para o centro da roda realizar uma batalha da dança.
- Assim que a primeira dupla encerrar sua apresentação, deve entrar outra, e assim, sucessivamente, até que todos os integrantes do grupo A tenham dançado.
- Em roda novamente, o grupo B vai comentar as apresentações do grupo A, buscando contribuir para o aprimoramento da *performance* dos colegas.
- No mesmo dia ou em outra ocasião – conforme o acordo prévio com os colegas e o professor –, a posição dos dois grupos vai ser invertida e caberá ao grupo B dançar e ao grupo A assistir e comentar.
- Se possível, registrem as batalhas em vídeo e fotos.

Festas urbanas brasileiras

Carnaval

O Carnaval chegou ao Brasil pelas mãos dos portugueses, com o entrudo – marcado por perseguições brincalhonas pelas ruas, com certa dose de violência e considerável sujeira. O Carnaval de rua com música tocada e cantada pela multidão se originou de uma mistura dos afoxés com os desfiles de bandas militares. Em meados do século XIX, chegou ao país a moda dos bailes de máscaras inspirados nos carnavais de Veneza e Paris. A maioria da população, porém, festeja nas ruas, animada pelos cordões, que tiveram seu apogeu na primeira década do século XX. A dose de violência herdada do entrudo evidenciava-se na rivalidade entre os cordões. Capoeiristas gingavam na frente, defendendo o estandarte. Ainda há vestígios desse costume no Carnaval: a ginga dos capoeiristas assimilou outros movimentos e se transformou na dança do frevo e o estandarte abre os desfiles de escola de samba levados pela porta-bandeira.

Eugenio Moraes/Hoje em Dia/Futura Press



Carnaval de rua de Ouro Preto, Minas Gerais, 2015.

O carnaval de rua, tradicional em cidades como Recife, Olinda, Salvador, Ouro Preto, Rio de Janeiro, São Luís do Paraitinga e

Florianópolis, entre outras, ressurgiu com grande força no século XXI. Multiplicaram-se os blocos e o número dos foliões, e até cidades em que o Carnaval de rua não existia há décadas, como São Paulo, têm hoje programação que inclui dezenas de blocos.

Festa do Senhor do Bonfim

A festa do Senhor do Bonfim acontece na cidade de Salvador, na Bahia, desde o século XVIII e articula tradições religiosas de matrizes católica e afro-brasileira. A celebração é um símbolo do sincretismo da cultura baiana. Constituída de uma sequência de eventos que ocorrem durante onze dias no mês de janeiro – a novena, a lavagem do Bonfim, o cortejo, os ternos de Reis e a missa solene –, a celebração inicia-se um dia após o Dia dos Santos Reis e encerra-se no segundo domingo, no Dia do Senhor do Bonfim.

Segue-se ao ritual de lavagem das escadarias e do adro da igreja o cortejo da população e, em especial, dos devotos. A festa se completa com rituais que envolvem as medidas do Senhor do Bonfim – fitas que são amarradas no pulso ou no gradil da igreja, acompanhadas de pedidos – e as rodas de samba que acontecem na praça.



João Alvarez/Folhapress

Baianas lavam a escadaria da igreja do Senhor do Bonfim, em Salvador, Bahia, 2014.

A etapa mais conhecida da festa é o ritual de lavagem das escadarias e do adro da igreja de Nosso Senhor do Bonfim. A lavagem é realizada por baianas e filhas de santo como missão familiar e religiosa. Portando suas quartinhas com flores e água de cheiro, elas reverenciam Oxalá, que no culto aos orixás corresponde ao Senhor do Bonfim, e abençoam os devotos.

Festa do Círio de Nazaré

O Círio de Nazaré é realizado há mais de duzentos anos em Belém do Pará, no mês de outubro. A devoção a Nossa Senhora de Nazaré foi introduzida no estado por jesuítas portugueses. Segundo a tradição, uma imagem da virgem foi encontrada por um agricultor por volta de 1700, onde hoje é a avenida Nazaré. Ele teria levado a imagem para casa, mas ela retornara para as margens do igarapé Murutucu.

A festa consiste em um conjunto de manifestações religiosas e profanas que tomam conta da cidade. Seu ponto forte é a enorme procissão em que a imagem de Nossa Senhora de Nazaré, em uma berlinda, é puxada pelos devotos com uma corda de mais de 400 metros. Entre os elementos profanos associados ao evento está a festa das Filhas de Chiquita, bloco carnavalesco formado por homossexuais, que trazem a irreverência do Carnaval para as celebrações. Também é tradicional a presença dos artesãos, chamados de girandeiros, que produzem e comercializam brinquedos de miriti.



Procissão que acompanha a berlinda de Nossa Senhora de Nazaré, Belém, Pará, 2015.

A procissão do Círio de Nazaré é acompanhada por mais de dois milhões de pessoas. O evento modifica o ritmo da cidade de Belém durante todo o mês de outubro.

Baile Charme

O Baile Charme, que acontece na cidade do Rio de Janeiro há mais de vinte anos, é também uma festa de rua. Cerca de duas mil pessoas frequentam a festa – realizada aos sábados sob um viaduto no bairro de Madureira –, onde muitos DJ de *hip-hop* e *rhythm and blues* embalam com música *soul* as coreografias de passos combinados realizadas pelos frequentadores. Algumas vezes essas danças coletivas podem ser comandadas por coreógrafos e dançarinos da cena *hip-hop*.

O baile surgiu com um grupo de vendedores informais que trabalhavam embaixo do viaduto de Madureira e que também gostavam de discotecagem. A festa transformou-se em ponto de encontro de dançarinos e tornou-se uma atração do tradicional bairro da zona norte do Rio de Janeiro.



Frequentadores dançam uma coreografia coordenada no Baile Charme, em Madureira, no encerramento do festival Panorama, Rio de Janeiro, 2015.

No Baile Charme os frequentadores podem ter a experiência de dançar, com dezenas de pessoas, uma coreografia coordenada por um dançarino profissional.

Arte urbana nas megacidades do mundo

A arte urbana prolifera com força, especialmente nas megacidades. Observe nesta representação alguns exemplos de manifestações em várias linguagens realizadas em nove cidades que estão entre as maiores do mundo. Repare que no universo da arte urbana os artistas se deslocam pelo mundo, buscando interagir em novos territórios.

NOVA YORK – ARTE PÚBLICA

Ron English, bandeira estadunidense composta dos maiores ícones de Ron English, 2015. The Huston Boverly Wall, Nova York, EUA.

Esse espaço na cidade de Nova York já foi ocupado por obras dos pioneiros do grafite, como o estadunidense Keith Haring e os brasileiros OsGêmeos, entre outros. Em 2015, o artista estadunidense Ron English (c. 1958) foi convidado a ocupar o espaço pelos curadores que o administram. Ele pintou a figura de um bebê Hulk (super-herói de HQ) sobre uma montagem de cartazes de propagandas modificadas, resultado de outras obras do artista, que compõem a bandeira do país.



Leonard Zhukovsky/Shutterstock



Omar Torres/Agência France- Presse

CIDADE DO MÉXICO – GRAFITE

ROA, *Serpente com ratos estrangulados*, 2012. Grafite. Cidade do México.

O painel do grafiteiro anônimo nascido na Bélgica, cujo pseudônimo é ROA, foi realizado na Cidade do México durante o festival *All City Canvas* [Todas as telas da cidade], em 2012. Nesse festival, artistas do México e de todo o mundo foram convidados a pintar grandes paredes cegas na cidade. ROA é conhecido por seus grafites feitos com tinta preta e branca, que representam animais assustadores em escala monumental.

PARIS – TEATRO

Companhia Oposito, *Kori Kori*, 2013, de Jean-Raymond Jacob, Enrique Jimenez e Pascal Le Guennec. Paris, França.

As mais conhecidas companhias teatrais dedicadas ao teatro de rua estão na França. O teatro de rua reúne, tradicionalmente, milhares de pessoas em festivais ou apresentações de teatro e circo que acontecem durante o ano na cidade de Paris.



Gaël Guyon/Acervo do fotógrafo

LAGOS – ARQUITETURA

Kunlé Adeyemi, escola flutuante de Makoko, 2012. Dimensão: 220 m². Lagos, Nigéria.

A escola flutuante de Makoko é um projeto piloto pensado para atender comunidades que vivem nas margens alagáveis da cidade de Lagos. Na execução do projeto, o arquiteto nigeriano Kunlé Adeyemi (1976) usou materiais e recursos simples para a construção de uma escola que reflete a cultura da comunidade.



ArquitvornLE

SÃO PAULO – INTERVENÇÃO URBANA

Intervenção urbana de estudantes secundaristas da Escola Estadual Maria José, oficina de Intervenção Urbana do laboratório de Práticas Performativas da USP e do Projeto Acúmulo dentro da Ocupação Maria José. São Paulo, 2015.

Trinta estudantes secundaristas fizeram uma intervenção urbana em frente ao Masp, em protesto contra o projeto de reorganização das escolas proposto pelo governo do estado em 2015. Enrolados com faixas de interdição, os jovens seguravam livros didáticos com a boca.



Bruno Santos/Folhapress



ISTAMBUL – MÚSICA

Integrantes do grupo de *hip-hop* Tahribad-i Isyan, formado pelos três jovens Asil Slang, Zen-G e V.Z. em Istambul, Turquia, 2015.

O grupo de *hip-hop* Tahribad-i Isyan, formado em 2006, produz um *rap* de resistência política nas ruas de Sulukule, bairro antigo de Istambul que vem sendo transformado rapidamente nos últimos anos. O artista turco Halil Altindere (1971) mostrou, na Bienal Internacional de São Paulo de 2014, o trabalho *Wonderland* [País das Maravilhas], em que um videoclipe apresenta o grupo Tahribad-i Isyan denunciando, na linguagem



Stephanie Paine/Acervo da fotógrafa

do *rap*, a ocupação do bairro por empreendimentos imobiliários e a consequente expulsão de seus moradores originais.

XANGAI – FOTOGRAFIA

JR, *The Wrinkles of the City* [As rugas da cidade], 2010. Fotografia aplicada sobre parede. Xangai, China.

Nesse projeto, o artista anônimo JR, nascido na França, ampliou e aplicou fotografias de pessoas idosas em diversas cidades do mundo. Em Xangai, elas foram coladas nas casas que estavam sendo demolidas pelo processo acelerado de transformação urbana pelo qual a cidade passava. JR chama a atenção para o fato de que os idosos têm valiosa sabedoria para passar para os mais jovens.



JR/Acervo do artista



Ramesh Parthania/Mint/Getty Images

NOVA DÉLHI – GRAFITE

Lady Aiko, *Retrato da rainha Lakshmbai*. 2015. Estêncil e spray em parede. Nova Déli, Índia.

O painel da artista japonesa Lady Aiko (1975), que vive em Nova York, retrata a rainha Lakshmbai, símbolo histórico da liberdade e do poder das mulheres na Índia. Carregando seu bebê nas costas, a rainha lutou com uma espada, na linha de frente, contra o exército britânico, no século XIX.

A representação feita nesta dupla de páginas tem o objetivo de ajudar os estudantes a localizar de forma espacial os exemplos artísticos que foram citados ao longo do capítulo. Sobre o trabalho dos artistas apresentados nesta seção, veja mais informações no **Manual do Professor**.

Escolha um dos artistas apresentados nesta dupla de páginas e pesquise seu trabalho. Procure obras realizadas por ele em outras cidades e épocas. Depois, escreva um breve comentário analisando a trajetória do artista.

Resposta pessoal.



Jan Vormann/Acervo do artista

TÓQUIO – INTERVENÇÃO URBANA

Jan Vormann, *Dispatchwork*, c. 2015. Tijolos de plástico para brincar. Tóquio, Japão.

O artista alemão Jan Vormann (1983) realiza um projeto de intervenção, em diversas cidades do mundo, preenchendo buracos e fendas de pisos e paredes com tijolos de montar coloridos, como se observa nessa fotografia de uma sarjeta da avenida Ginza, na cidade de Tóquio. A intervenção foi feita após um terremoto, como um ato de reconstrução simbólico.

"O direito à cidade é muito mais que a liberdade individual de ter acesso aos recursos urbanos: é um direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Além disso, é um direito coletivo, e não individual, já que essa transformação depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização". Confira "O direito à cidade", artigo de David Harvey publicado na revista *Piauí* em 2013. Disponível em: <<http://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-direito-a-cidade>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

Arte e urbanismo tático

No século XXI, a complexidade da vida urbana desafia o governo e as instituições públicas, que muitas vezes não se empenham em promover condições mínimas de bem-estar em todas as áreas da cidade.

Em diversas cidades do mundo, novas práticas sociais vêm surgindo com o objetivo de tornar os espaços urbanos mais humanos. Essas ações recebem diferentes nomes, e muitas delas são inspiradas nas concepções divulgadas pelo geógrafo britânico David Harvey (1935), que nos alerta para o direito à cidade. Alguns chamam de urbanismo tático a ideia de distribuir a gestão da cidade com os cidadãos, de modo que possam se apropriar dos espaços de seu bairro e transformar áreas pouco usadas em lugares vivos.

Uma das estratégias de ocupação dos espaços urbanos é promover práticas culturais em áreas públicas a fim de melhorar a relação entre as pessoas e estabelecer vínculos afetivos nas vizinhanças.

No Brasil, vários grupos têm se formado para realizar intervenções urbanas com diferentes objetivos: trocar conhecimento, compartilhar

infraestrutura, promover a cultura local ou cuidar de um equipamento urbano. As ações podem variar em sua escala também. Por exemplo, plantar uma horta comunitária em um pequeno cantinho na calçada de sua casa é diferente de ocupar uma praça abandonada para promover um sarau. Alguns desses projetos estão sendo bem-sucedidos e começam a gerar impacto nas cidades, evidenciando a força da coletividade.

No Recife, formou-se, em 2011, o coletivo Praias do Capibaribe, assentado no desejo dos cidadãos de voltar a nadar no rio Capibaribe, que atravessa a cidade. A primeira ação do grupo foi a criação de uma praia fluvial no quintal do Museu Murillo La Greca. O coletivo vem promovendo intercâmbio com comunidades e outros grupos que atuam nos espaços públicos no Recife e em outras cidades do Brasil.

No Rio de Janeiro, moradores do morro do Vidigal, na zona sul da cidade, transformaram um lixão a céu aberto em um parque, o Sitiê. Em 2006, dois membros da comunidade, incomodados com o abandono do lugar, iniciaram o trabalho de retirar o lixo acumulado no alto do morro. Aos poucos, a dupla foi recebendo ajuda de outros voluntários. Hoje, o Sitiê é um jardim de 8 mil metros quadrados que tem, inclusive, uma horta comunitária.

Julien Ineichen/Projeto Praias do Capibaribe



Evento na praia fluvial instalada pelo grupo Praias do Capibaribe, Recife, Pernambuco, 2014.

Em 2014, o Praias do Capibaribe promoveu um *workshop*, com orientação de arquitetos, no qual, durante duas semanas, foi confeccionado mobiliário para praia fluvial. Mais sobre o assunto disponível em: <<http://capibaribe.info/tag/praias/>>. Acesso em: 12 maio 2016.

Daniel Marengo/Folhapress

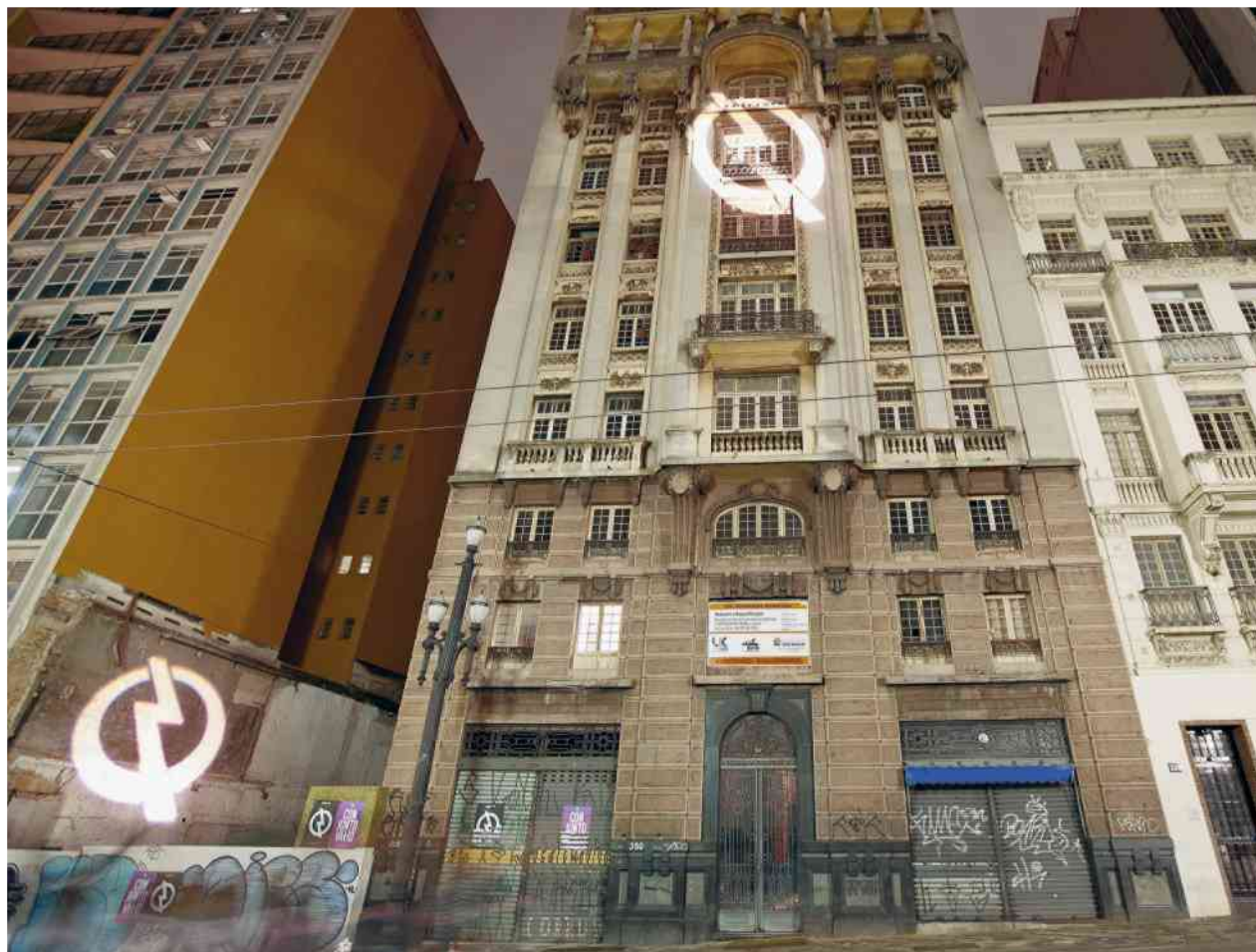


Vista do Sitiê, parque no morro do Vidigal, Rio de Janeiro, em 2013.

Os fundadores do projeto do parque Sitiê contaram inicialmente com a colaboração da comunidade.

Mais tarde, a iniciativa atraiu a experiência profissional de parceiros de universidades e outras instituições. Assim, foi possível ampliar as atividades do parque nas áreas de educação, *design*, agricultura urbana e reflorestamento. Mais sobre o parque disponível em: <www.parquesitie.org/historia/>. Acesso em: 12 maio 2016.

Representação



Ze Celso Barreira/Folhapress

Projeções da marca do Conjunto Vazio, Grupo Colaboratório, durante a Virada Cultural, em São Paulo, 2013.

Em São Paulo, um grupo multidisciplinar reuniu-se com o objetivo de gerar transformação urbana no centro da cidade, o Colaboratório. Uma das ações foi identificar espaços que não estão sendo ocupados no bairro do Anhangabaú – local que tem valor simbólico cultural e que é o mais bem servido de infraestrutura na cidade – e dar visibilidade a eles. Para isso, o grupo criou um nome, Conjunto Vazio, e uma marca, mapeou os imóveis vazios em uma plataforma virtual e chamou a atenção da população para a ação ao projetar luzes sobre eles na Virada Cultural, em 2013. Observe a fotografia e, se for possível, assista ao vídeo produzido pelo Colaboratório. Disponível em: <<https://vimeo.com/85193013>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

plataforma de transformação das cidades, o *Cidades para pessoas*. Natália mostra em linguagem simples e com bons exemplos como podemos experimentar protótipos de mudança em qualquer escala. Disponível em: <<http://cidadesparapessoas.com/como-incentivar-a-inovacao-na-gestao-da-sua-cidade/>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

Com base na imagem do Conjunto Vazio e nas informações apresentadas, responda:

1. Como o Colaboratório utilizou as linguagens artísticas no projeto que visa ocupar espaços ociosos no centro da cidade de São Paulo? *Profissionais multidisciplinares criaram um nome, Conjunto Vazio, uma marca, fizeram um site, produziram um vídeo e realizaram projeções luminosas sobre os prédios.*
2. Que impacto uma intervenção como essa pode causar na cidade?
3. Como é o bairro em que você vive? O que gostaria de mudar nele? *Resposta pessoal.*
4. Que ação poderia ser feita para começar uma transformação em seu bairro?

2. Chamar a atenção para um problema pode ser o ponto de partida para uma transformação. No site do grupo estão os endereços dos imóveis e as condições em que eles se encontram. Essa divulgação pode despertar o interesse de pessoas que procuram um espaço para ocupar. A ocupação de áreas abandonadas da cidade por essas pessoas acaba por atrair outras pessoas, resultando na mudança do valor simbólico de um bairro.

4. Resposta pessoal. Para estimular esse debate, você pode apresentar o TED da paulista Natália Garcia, que comanda uma

Síntese estética

Break dance: *fissão e reação em cadeia*

Reflexão

O ensaio, escrito pelo dançarino e coreógrafo Bruno Beltrão, diretor do Grupo de Rua de Niterói (GRN), em 2000 – do qual extraímos os fragmentos a seguir –, é fruto de uma reflexão do artista, ainda jovem, sobre a influência da *break dance* na explosão da dança de rua, que já estava acontecendo naquela época.

Break dance: fissão e reação em cadeia

Do modismo à sobrevivência persistente

De uma expressão momentânea a um alastramento global. Neste contexto, este ensaio pode ser encarado como mais uma das inúmeras ondas da reverberação que a cultura *hip-hop* causou no cenário da dança, da pintura e da música nos últimos trinta anos. O movimento foi responsável por uma apropriação do meio urbano e, nele, construiu o pano de fundo para a manifestação de uma identidade até então contida. Como nos mostra Trícia Rose, em seu ensaio no livro *Abalando os anos 90 – Funk e hip-hop*, nestes espaços urbanos, o *hip-hop* emerge das interseções entre a perda e o desejo da cidade pós-industrial, servindo como uma importante pilastra de sustentação de sobrevivência e, principalmente, como fonte de prazer em meio às tensões de um ambiente político e socialmente conturbado.

Mas não é propriamente sobre o estudo dos efeitos e causas dentro do âmbito coletivo nem a avaliação de conflitos e tensões que o *hip-hop* vem trazer ao contexto urbano que este ensaio se propõe. Ou seja, o enfoque político e social fica, aqui, parcialmente deslocado, pois é na análise específica da dança que concentramos nossas energias. Portanto, pretende-se ir um pouco além, e identificar o *break dance* da década de 70 como sendo a decisiva “explosão” para a posteridade, analisando a sua fissão como causa de uma gama de estilos que viriam surgir mais tarde. E nesta estética envolta em uma nuvem de novas problemáticas, o Brasil entra no jogo de maneira bem peculiar. E é muito importante ressaltar que todo o pano de fundo em que o *break dance* se sustenta, bem como o grafite, DJing e o MCing, vai causar constantes influências e uma rede de comunicação no modo como os grupos, independentemente do(s) estilo(s) que utiliza(m), se organizam, ex-



Nika Kramer/Grupo de Rua

Cena do espetáculo *CRACKz*, do GRN, coreografia de Bruno Beltrão, em foto de 2013.

Trícia Rose (1962): professora de história e pesquisadora do Programa de Estudos Africanos da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade de Nova York.

DJing: relacionado à música do *hip-hop*, é a arte de mixar. Os DJ, utilizando discos de vinil nos *pick-ups* e um *mixer*, misturam as trilhas de modo a criar um período contínuo (*non-stop*) de músicas.

Os *pick-ups* servem como instrumentos musicais, já que os DJ produzem outras músicas por meio da repetição consecutiva (*back-to-back*) de determinados trechos (*samples*) e da produção de sons de arranhado (*scratch*) – efeito obtido pela movimentação do disco no sentido anti-horário.

MCing: é a arte dos MC, que cantam e animam as festas de *hip-hop*. Segundo o integrante da cultura *hip-hop* Soldado, do Grupo UBI, de São Paulo, o *MCing* não deve ser confundido com o *rap*, pois possuem valores diferentes. Enquanto o *rap* prega uma revolução social de forma agressiva e radical, o *MCing* surgiu como uma válvula de escape para os distúrbios da cidade e, portanto, valoriza a alegria, a paz entre os povos e a união por meio da música.

pressam e elaboram suas ideias, ordenam e desenvolvem seus trabalhos de preparação técnica.

É importante ressaltar que abordamos aqui nestas páginas uma visão global desta ramificação desenfreada do *break dance*, a qual chamaremos de dança de rua. Com este termo, procuramos criar algum vínculo entre a origem e todos estes “subestilos”, sem, de forma alguma, desrespeitá-los na sua individualidade e preceitos próprios. Não se pretende criar aqui um quadro de comparação, mas sim uma forma inevitável de relação entre os diversos caminhos que esta dança criou. Uma dança que, apesar das transformações, das adaptações aos palcos e do reconhecimento como um estilo emergente, continua carregando consigo o seu mais forte símbolo: a rua. Daí, então, o termo “dança de rua”. Talvez, uma maneira prática de evitar as intermináveis nuvens de ruídos ainda existentes entre os profissionais da área que não reconhecem esta pluralidade.

Observamos que, tanto a dança, como a pintura e a música *hip-hop* vêm gerando, constantemente, diferentes interpretações. Em termos históricos, Tricia Rose nos comprova esse fato: “...alguns analistas veem o *hip-hop* como uma prática pós-moderna de quintessência, enquanto outros veem como predecessor moderno da tradição oral. Existem os que celebram sua crítica ao consumo capitalista, enquanto outros condenam sua cumplicidade com o comércio [...]” A visão cada vez mais ampla e distanciada do assunto é necessária para não darmos nossa aceitação imediata às coisas, sem maiores considerações.

Todas as questões que se seguem contribuem para uma visão menos determinante e mais abrangente da dança de rua, criando um ponto de vista mais racional, menos preconceituoso e estereotipado. Relacionar o movimento *funk* carioca com o *break dance* de 1970 e o *moonwalk* que Michael Jackson mostrou pela primeira vez na televisão americana pode ser um crime para os seus respectivos adeptos: funkeiros, *b-boys* e para a “geração Michael Jackson”. Mas será que estes “fatos isolados” não se comunicam em algum ponto? Será que eles se influenciaram e podem, em determinado momento, ter sido únicos na formação desta mixagem cultural? Ignorar esta relação no primeiro instante pode causar o assassinato da principal marca desta dança: o hibridismo. Mas não é o hibridismo natural, camuflado e aparentemente original. É uma dança que não esconde as raízes diversas, pois como a própria cultura não con-

Moonwalk: movimento em que o *breaker* caminha para trás, alternando os pés em movimentos de deslize e meia ponta, criando a sensação de que não está sob a ação da força da gravidade – daí o nome *moonwalk* (‘caminhando na lua’). Foi mostrado por Michael Jackson no *Motown 25: Yesterday Today and Forever*, em 1983, em performance que divulgou o *moonwalking* em escala mundial. Antes disso, o movimento tinha sido exibido pelo grupo The Electric Boogaloos, no *Soul Train*, de 1979.

Michael Jackson executa o passo *moonwalk* durante apresentação da turnê HIStory, em Cingapura, 1996.



Phil Denny/Fredferns/Getty Images

Up rocks: estilo com influência das artes marciais, de cunho competitivo, em que dois dançarinos de grupos diferentes fazem um duelo tentando o máximo de "golpes" sem possibilidade de defesa adversária, não sendo permitido, entretanto, encostar no rival.

Footworks: com os *power moves*, forma a "dança baixa" da *break dance*. É um estilo em que o *B-boy* determina um ponto de apoio para as mãos e trabalha com os pés, dando voltas circulares em torno desse apoio, daí o nome *footwork* ('trabalho de pés'). No decorrer do tempo, esses movimentos foram se aperfeiçoando e diversificando, com trocas mais complexas de bases.

Power moves: são os movimentos de força ou movimentos de solo, caracterizados pela rotação do corpo a partir de determinados apoios e eixos definidos.

Popping: estilo caracterizado por dois elementos: o *waving* e o *ticking*. O *waving* (no Rio de Janeiro, em particular, chamado 'mola') tem como propriedade a passagem contínua da força pelas partes do corpo, criando um movimento de onda. O *ticking* ('travada') corresponde ao uso de constantes e repentinas contrações musculares. Busca-se "travar" qualquer parte do corpo da forma mais precisa possível. Nesse tipo de movimento, os dançarinos são capazes de imitar, entre outras coisas, o movimento de robôs.

Locking: estilo do grupo americano pioneiro The Lockers. Tem como principal característica a "pausa" ou "travada" após a execução de uma sequência de movimentos.

Vogue: tem como característica principal, porém não predominante, a simetria e a constante utilização dos contratempos da contagem. O andamento é rápido, quase invariável.

Street: estilo cuja principal marca é um balanço constante dos membros e, sobretudo, dos ombros, prevalecendo a continuidade de microssaltos. O cantor e dançarino estadunidense MC Hammer foi um de seus grandes difusores.

Flashdance: em ritmo de embalo: filme estadunidense dirigido por Adrian Lyne (1941), lançado em 1983 (95 min), que divulgou a *break dance*, ao mostrar, em uma cena de noventa segundos, três jovens dançando nas ruas de Nova York.

dena, é pela utilização do "sampleado" que muitos resultados são produzidos. E quem está certo? E quem é fiel ao estilo? E qual é "o" estilo? [...]

No barco, dois marinheiros que não se entendem

Engana-se quem pensa que a dança de rua está estagnada. Como acontece em outras áreas do saber, hoje ela é motivo de grande polêmica. Todos tentam setorizar sua definição. Atualmente, identificamos a existência de dois caminhos mais transparentes: de um lado os adeptos da primeira fase, em que temos o *break dance* da década de 1970 e, de outro, na segunda fase, todos os demais estilos emergentes nas décadas de 80 e 90. No primeiro grupo, encontramos os *top rocks*, *up rocks*, *footworks*, *power moves*, *popping* e *locking*. No segundo, os diversos estilos, com grande ou pequena influência do *break dance*: o *vogue*, o *street*, entre outros. Sem contar que, para contribuir com todo esse crescimento evolutivo, ordenado em alguns aspectos e desordenados em outros, a Educação Física incorporou, dentro das suas atividades de finalidade aeróbica e estética, elementos da dança de rua. Resultado: criação de mais um apanhado de nomes e estilos que, apesar de não estarem na lista de consenso nacional da dança de rua, contribuem para a difusão de uma terminologia confusa e desorganizada.

Atualmente, a diversidade de nomes para designar uma mesma dança é tão grande que também se torna importante ressaltar esta realidade: *street dance*, *street funk*, *street jazz*, dança de rua, *jazz* de rua, *hip-hop*, *funk*. Estes são apenas alguns nomes que podemos encontrar "vagando" pelas academias de dança e de ginástica no Brasil. E muito se deve às *convenções fitness* esta produção de nomenclaturas variadas, ao criarem diversas funções da dança com atividades esportivas. Então, a partir deste momento podemos entender melhor tais tendências, gradativamente, cada uma com o seu objetivo particular.

No Brasil ficou bem clara a linha divisória entre dois momentos. Desde 1980, Nelson Triunfo, considerado por muitos o primeiro *b-boy* brasileiro, iniciava a sua contribuição para difundir a "original" cultura *hip-hop* em São Paulo. E, depois dele, foram surgindo diversos grupos que objetivavam aprender os movimentos desta dança. Nascia a facção *breakdance* paulista, muito incentivada pelo filme *Flashdance*, de 1983. [...]

O que se pode observar, há algum tempo, é que por não ter vindo com um manual de definições (e mesmo que viesse, estaria sujeita a tal transformação), esta dança encontrou em cada corpo, em cada grupo e nos coreógrafos, que se multiplicavam a cada instante, uma interpretação diferente. Por isso, devemos priorizar uma análise muito mais ampla para todo este movimento, a fim de identificarmos todas as tendências como sendo não uma deterioração do estilo, mas sim diferentes leituras de uma dança com diferentes raízes e possibilidades.

BELTRÃO, Bruno. *Break dance: fissão e reação*. In: PEREIRA, R; SOTER, S. (Org.). *Lições de dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

Leia o texto e, se possível, assista ao trecho do filme *Flashdance: em ritmo de embalo* em que a *break dance* é apresentada. Depois, responda:

1. Segundo Bruno Beltrão, o movimento *hip-hop* foi responsável pela explosão da dança de rua no final do século XX. Como você percebe essa influência nos dias de hoje? [Resposta pessoal.](#)
2. Você já presenciou algum tipo de dança de rua? Em sua opinião, o que mobiliza o interesse dos jovens por esse tipo de atividade? [Resposta pessoal.](#)
3. Você já conhecia os movimentos estudados na seção **Abordagem** (Dança de rua) e nesse texto, como *footworks*, moinho de vento, pião de cabeça, pião de mão? [Resposta pessoal.](#)
4. Você já experimentou fazer o *popping* ou algum gesto que imita um robô?
[Resposta pessoal. Se for possível, coloque uma música que tenha uma levada de hip-hop e estimule a experimentação desse tipo de gesto pelos estudantes.](#)

Produção

Objetivo

- Discutir, refletir e propor um trabalho sobre o legado da cultura *hip-hop*.
- Se for possível, para complementar o texto de Bruno Beltrão, assista a um dos filmes sugeridos na seção **Pesquisa** (Danças urbanas: filmes e eventos).
- Forme um grupo com cinco ou mais colegas para conversar sobre o texto, o filme assistido e a cultura *hip-hop*.
- Troque ideias com os colegas sobre a influência da cultura *hip-hop* na explosão da dança de rua e em outras linguagens artísticas na atualidade. Comente com eles como você percebe a presença do *hip-hop* em sua cidade. Por que razão um movimento que teve origem no fim da década de 1970 ainda tem relevância nos dias de hoje?

Sugestão

- Para ajudar o grupo a refletir sobre o legado do *hip-hop* e a encontrar uma forma de sintetizar as ideias debatidas, responda às seguintes questões: Como a cultura *hip-hop* se relaciona com a cidade? Que elementos da moda e do comportamento podemos associar à cultura *hip-hop*? Por que o DJ estadunidense Afrika Bambaataa (1957), conhecido como um dos fundadores do movimento, afirma que o conhecimento é o quinto elemento do *hip-hop*? Como o *hip-hop* contribuiu para a difusão da cultura da periferia? Que influências a *break dance* e o *rap* assimilaram no Brasil no século XXI? Que linguagem seria mais adequada para expressar essas questões? Como sintetizar a cultura *hip-hop* por meio de um cartaz, uma encenação ou um texto?
- Escolha com seu grupo uma linguagem para sintetizar o que vocês estudaram e refletiram sobre a cultura *hip-hop*. Vocês podem, por exemplo, confeccionar um cartaz com poucas palavras e uma única imagem, usando uma linguagem próxima do grafite; criar um texto para ser cantado em forma de *rap*; fazer um vídeo colando cenas ou imagens coletadas do universo do *hip-hop*; criar uma cena ou uma *performance* que proponha uma reflexão sobre o tema; elaborar um texto que resuma as ideias.

Dê um tempo para a troca de ideias entre os alunos. Seria interessante que eles pudessem, reunidos em grupos, acessar a internet para pesquisar sobre os movimentos da *break dance*, a trajetória de Nelson Triunfo, a batalha do passinho e a história do *hip-hop* no Brasil.

Como o trabalho envolve assistir a vídeos, fazer levantamentos, conceber e preparar um cartaz, um texto ou uma encenação, provavelmente a tarefa vai se estender por mais de uma semana. Incentive o uso de linguagens variadas. Procure orientar os grupos a fazer trabalhos bem diferentes – por exemplo, se houver um aluno que canta, estimule o grupo ao qual ele pertence a fazer uma apresentação musical. Fique atento para apontar problemas nas propostas dos grupos e procure ajudar os alunos a solucioná-los. Estimule a formulação de críticas acerca dos padrões e dos valores de nossa sociedade.

Organize a apresentação das sínteses estéticas de acordo com a necessidade de tempo de cada grupo.

Explore também

Unidade 1 – Matrizes culturais



Indígena yanomami sendo pintado com jenipapo. Aldeia Demini, Roraima, 1991.

Filme

ALBERT, Bruce; MOTTA, Gisela; SANTOS, Laymert dos; LIMA, Leandro; SENRA, Stella. *Xapiri*. Brasil, 2012 (54 min).

Filme experimental que aborda o xamanismo yanomami, realizado por ocasião de dois encontros de xamãs na aldeia Watoriki, Amazonas, em março de 2011 e abril de 2012.

BARBIERI, Renato. *Atlântico negro: na rota dos orixás*. Brasil, 1998 (54 min).

O documentário mostra a influência das tradições de países africanos situados no golfo do Benin na religiosidade brasileira, além de trazer entrevistas com historiadores brasileiros e autoridades do candomblé no Brasil e na África.

GUERRA, Ciro. *O abraço da serpente*. Colômbia, 2016 (124 min).

O filme colombiano narra o encontro de um xamã indígena com dois cientistas europeus, que em épocas diferentes fazem uma jornada pela Floresta Amazônica em busca de uma planta sagrada. O filme é baseado nos relatos dos exploradores-pesquisadores Theodor Koch-Grunberg e Richard Evans Schultes.



Reprodução Esfera Cultural

HERZOG, Werner. *A caverna dos sonhos esquecidos*. França/Estados Unidos/Reino Unido/Canadá/Alemanha, 2010 (90 min).

O documentário, realizado em 3-D, apresenta o interior da caverna Chauvet, no sul da França, onde foram descobertas, em 1994, centenas de pinturas pré-históricas com mais de trinta mil anos. O diretor revela pinturas rupestres, preservadas e estudadas por cientistas.

KONCHALOVSKY, Andrei. *A Odisseia*. EUA/Reino Unido/Grécia/Itália/Alemanha, 1997 (176 min).

Após dez anos, a guerra de Troia chega ao fim. No caminho de volta para casa, o herói Odisseu enfrenta criaturas mitológicas, deuses e outros inimigos poderosos. Essa adaptação do poema épico de Homero revela a força e bravura do herói e sua luta para retornar ao lar, onde é esperado pela amada Penélope.



Reprodução/Alpha Filmes

LUZ, Carmen. *Um filme de dança*. Brasil, 2012 (90 min).

Nesse documentário, Carmen Luz trata do lugar dos negros na dança cênica brasileira. *Trailer* disponível em: <<https://vimeo.com/66777139>>. Acesso em: 20 maio 2016.



Reprodução/Cia Êtnica

PAIVA, Beatriz. *O jongo na Serrinha: um tributo a mestre Darcy*. Brasil, 2008 (36 min).

O documentário conta a história de resistência do jongo da Serrinha no morro da Serrinha, subúrbio carioca. O jongo, considerado o pai do samba, tem sua trajetória descrita durante o filme. O documentário também aborda temas como racismo e religião.

Livro

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (Org.). *Jogos e brincadeiras na cultura kalapalo*. São Paulo: Sesc, 2010.

Esse livro reúne descrições, relatos e ilustrações das brincadeiras e dos jogos realizados entre os Kalapalo, um dos povos que vivem no Parque Indígena do Xingu.

INSTITUTO Socioambiental. *Almanaque socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos.* São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

A publicação comemorativa reúne todo tipo de informação sobre a mais antiga reserva indígena, apresentando toda a diversidade ambiental do parque e a cultura dos dezesseis povos que nele habitam.

Exposição

Exposição *Histórias mestiças*, Instituto Tomie Ohtake, São Paulo, 2014.

Com curadoria de Adriano Pedrosa e Lilia Moritz Schwarcz, *Histórias mestiças* reuniu mais de quatrocentos objetos, de variadas naturezas, para demonstrar como a miscigenação está presente na arte do Brasil.



Reprodução/Instituto Tomie Ohtake

Site

A música das cachoeiras. Disponível em: <www.musicadascachoeiras.com.br>. Acesso em: 27 maio 2016.

Nesse *site*, você vai ouvir e conhecer a música que se produz na Amazônia ocidental. Durante uma expedição que saiu da foz do rio Içana, perto da fronteira com a Colômbia, e chegou à comunidade Kumarakapay, na Venezuela, foram feitos registros audiovisuais dos trabalhos de mestres das culturas popular e tradicional, assim como o de jovens compositores.

Artes visuais da África contemporânea. Disponível em: <www.afreaka.com.br>. Acesso em: 27 maio 2016.

No *site* do projeto Afreaka, você vai encontrar reportagens sobre arte contemporânea produzida em diversos países do continente africano. Coloque a expressão “arte contemporânea” no campo de pesquisa do *site* e veja as últimas matérias publicadas.



Reprodução/Afreaka

Mawaca. Disponível em: <www.mawaca.com.br>. Acesso em: 20 maio 2016.

Esse grupo pesquisa e recria a música das mais diversificadas partes do mundo. A diretora musical do Mawaca, Magda Pucci, em parceria com Berenice de Almeida, lançou o livro *A floresta canta! Uma expedição sonora por terras indígenas no Brasil*, em 2014, que retrata a riqueza musical de diversos grupos indígenas em diferentes regiões do país.

Unesco. Disponível em: <<http://whc.unesco.org/en/statesparties/br>>. Acesso em: 27 maio 2016.

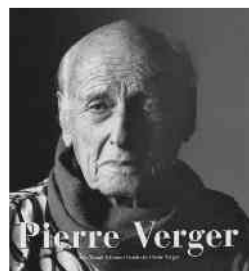
Nesse *site* você encontra a lista dos locais considerados Patrimônio Mundial da Humanidade no Brasil e conhece mais sobre cada um deles. Há textos, fotografias e vídeos com informações detalhadas sobre os patrimônios culturais e naturais do Brasil.

Galeria, fundação e museu

Ernesto Neto na Galeria Fortes Vilaça. Disponível em: <www.fortesvilaca.com.br/artistas/ernesto-neto>. Acesso em: 20 maio 2016.

Fotografias de grandes instalações e pequenas esculturas realizadas pelo artista carioca Ernesto Neto podem ser vistas no *site* da galeria Fortes Vilaça.

Fundação Pierre Verger. 2ª travessa da ladeira da Vila América, 6, Engenho Velho de Brotas, Salvador, BA. Programação e acervo digital disponível em: <www.pierreverger.org>. Acesso em: 20 maio 2016.



Reprodução/Fundação Pierre Verger

Fundação criada, em 1988, na casa em que o fotógrafo franco-brasileiro viveu em Salvador, na Bahia. A instituição guarda o acervo fotográfico do artista e promove intercâmbios culturais entre Brasil e África, especialmente entre a Bahia e os países do golfo de Benin.

Museu Barbier-Mueller de Genebra, Suíça. Disponível em: <www.barbiermueller.ch/collections/afrique/masquesafricains/#pagination_fleurons>. Acesso em: 20 maio 2016.

Fundado em 1977, tem uma coleção de sete mil objetos de civilizações antigas. Grande parte de seu acervo é de objetos africanos, incluindo uma coleção de máscaras de diversas culturas. Veja no *site* do museu a variedade de formas e materiais que esses objetos podem ter.

Museu Paraense Emílio Goeldi. Avenida Perimetral, 1901, Terra Firme, Belém, PA. Disponível em: <www.museu-goeldi.br>. Acesso em: 25 maio 2016.

Fundado em 1866, em Belém do Pará, o Museu Emílio Goeldi é uma instituição voltada para o estudo científico dos sistemas naturais e socioculturais da Amazônia. Além das atividades de pesquisa e produção de conhecimento, o acervo museológico possui vasta cultura material indígena, e há também um parque zobotânico para ser visitado.



Levi Bianco/Olhar Imagem

Unidade 2 – Arte brasileira



Candido Portinari, *Flautista*, 1957. Óleo sobre madeira, 50 cm x 41 cm. Coleção particular; Rio de Janeiro.

Reprodução autorizada por João Candido Portinari/Imagem do acervo do Projeto Portinari

NÓBREGA, Antonio. *Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira.* Brasil, 2011 (76 min).

O músico, dançarino, coreógrafo e pesquisador Antonio Nóbrega vem estudando a cultura popular brasileira com ênfase na dança há mais de quarenta anos. *Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira*, registrado em DVD, é uma verdadeira aula sobre as danças tradicionais brasileiras.

ROCHA, Glauber. *O dragão da maldade contra o santo guerreiro.* Brasil, 1969 (95 min).

Um grupo de sertanejos, mulheres e entidades religiosas chega à cidade de Piranhas, em Alagoas, chefiado por Coirana, herdeiro de Lampião, que reclama melhores condições de vida para seu povo. Para pôr fim ao incômodo provocado pela chegada do grupo, o delegado manda chamar Antônio das Mortes, um respeitado matador de cangaceiros. Os conflitos que se estabelecem nesse confronto abordam de forma simbólica as relações político-sociais no país. O Sertão nordestino, até então pouco retratado no cinema, é escolhido por Glauber Rocha para ambientar essa história, filmada em 1969, um ano após a promulgação do AI-5. *O dragão da maldade contra o santo guerreiro* é um ícone de um momento de intensa contestação política por meio das artes.

Filme

KAURISMAKI, Mika. *Brasileirinho: grandes encontros do choro contemporâneo.* Brasil/Finlândia/Suíça, 2005 (90 min).

Brasileirinho é um documentário musical que retrata a vitalidade do choro. O filme apresenta o nascimento desse gênero, em torno de 1870, quando grupos formados por funcionários públicos mesclaram em suas composições estilos europeus, como a polca, com o ritmo africano. O filme traz entrevistas de músicos e historiadores que atestam a permanência do choro, que sobreviveu ao tempo se reinventando.



Divulgação/Marianna Filmes

MACHADO, Marcelo. *Tropicália.* Brasil, 2012 (87 min).

O filme traz imagens do fim dos anos 1960, que formam um painel histórico do que ocorria no país na época da Tropicália, além de depoimentos recentes dos artistas que participaram do movimento.



Reprodução/Imagem Filmes

Livro

CAMPOS, Augusto de. *Pagu, vida-obra.* São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

O livro publicado originalmente em 1982, que teve imagens e textos acrescentados em recente edição, apresenta uma extraordinária pesquisa sobre a vida e a obra de uma das mais importantes mulheres modernistas brasileiras: a escritora Patrícia Galvão, conhecida como Pagu. Ela teve destaque na vida política e cultural brasileira nos anos 1930 e 1940, atuando em jornais, revistas e no teatro, além de sua atividade ligada ao Partido Comunista.



Reprodução/Companhia das Letras

PEREIRA, Roberto (Org.). *Ao lado da crítica: 10 anos de crítica de dança – 1999-2009.* Rio de Janeiro: Edições Funarte, 2009. v. 1 e 2.

Essa publicação, lançada pela Funarte em 2009, reúne dez anos de crítica de dança, de espetáculos nacionais e internacionais, publicada em jornais cariocas.

Exposição

Exposição *Tarsila e mulheres modernas no Rio, Museu de Arte do Rio (MAR), Rio de Janeiro, 2015.*

A exposição apresenta o trabalho de mulheres do fim do século XIX ao término da Segunda Guerra Mundial que promoveram modernização em suas áreas de atuação. Algumas notórias, outras desconhecidas, elas mudaram o papel da mulher na sociedade. Textos da exposição disponíveis em: <www.museudeartedorio.org.br/sites/default/files/textos_exposicao_tarsila.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

Site

Adriana Varejão. Disponível em: <www.adrianavarejao.net>. Acesso em: 27 maio 2016.

Visite o *site* da artista carioca e conheça suas obras, que têm como base o período colonial brasileiro. Saiba sobre exposições recentes e conheça os principais museus e coleções em que as obras da artista estão presentes.

Encontroteca. Disponível em: <www.encontrodeculturas.com.br/encontroteca>. Acesso em: 27 mar. 2016.

Esse *site* é uma biblioteca virtual que reúne material audiovisual de manifestações culturais populares de diversas regiões do Brasil. Nele, é possível pesquisar histórias e tradições em risco de desaparecer, bem como músicas, danças e festas que continuam fazendo parte da vida de milhares de brasileiros.

Rádio Batuta. Disponível em: <www.radiobatuta.com.br>. Acesso em: 27 maio 2016.

Nesse *site*, do Instituto Moreira Salles (IMS), estão disponíveis diversos programas de rádio de cantores e compositores da música brasileira. Entre muitos outros temas, pesquise sobre o samba no programa *Música e história*.



Reprodução <www.radiobatuta.com.br>

Sesc São Paulo. Acervo documental da Missão de Pesquisa Folclórica, de 1938. Parte da documentação disponível em: <ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/missao/>. Acesso em: 20 maio 2016.

Coordenada por Mário de Andrade em 1938, a Missão de Pesquisa Folclórica está disponível ao público. A editora Sesc São Paulo lançou seis CD que trazem 279 faixas originais da expressão popular do Norte e Nordeste do Brasil, reunindo mais de setenta grupos.



Reprodução <ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/missao/>

Galeria, museu e fundação

Jonathas de Andrade na Galeria Vermelho. Disponível em: <www.galeriavermelho.com.br/pt/artista/45/jonathas-de-andrade>. Acesso em: 20 maio 2016.

No *site* da Galeria Vermelho, visite as imagens do projeto *Museu do Homem do Nordeste*, uma série de instalações que reúne o pensamento crítico do artista sobre a imagem estereotipada do homem do Nordeste.



Eduardo Ortega/Acervo do fotógrafo

Museu da Imagem e do Som (MIS). Avenida Europa, 158, Jardim Europa, São Paulo, SP.

A trajetória do MIS em São Paulo refletiu as transformações pelas quais a cultura brasileira e as do mundo passaram. Em seu acervo há uma vasta documentação em arquivos fotográficos, sonoros e audiovisuais da produção musical, fotográfica e cinematográfica brasileira.

Palácio Gustavo Capanema, sede da Fundação Nacional de Artes (Funarte), Rio de Janeiro, RJ.

O edifício, inaugurado em 1945, hoje é ocupado pela Funarte. Além dos painéis de azulejo e da série de afrescos *Ciclos econômicos do Brasil*, realizados por Candido Portinari, o edifício tem esculturas de Bruno Giorgi e um jardim projetado por Burle Marx. Conheça a história do palácio e as obras que compõem o acervo artístico do edifício no *site* da Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao333467/palacio-gustavo-capanema-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 20 maio 2016.



Luciana Whitaker/Pulsar Imagens

Unidade 3 – Arte contemporânea

Maria Buzanovsky/Acervo da fotografia



Batalha do Passinho no parque Madureira, Rio de Janeiro, 2013. Foto de Maria Buzanovsky.

Filme

MAURO, Humberto. *A velha a fiar*. Brasil, 1964 (6 min).

Considerado por muitos críticos um dos primeiros videoclipes do mundo, o curta-metragem do cineasta mineiro Humberto Mauro (1925-1974) utiliza a letra da canção do Trio Irakitan como roteiro. A letra repete o refrão diversas vezes e, a cada repetição, agrega um personagem.

Reprodução/Cinévia



MOCARZEL, Evaldo. *BR-3: o documentário*. Brasil, 2009 (76 min).

O filme acompanha a montagem da peça *BR-3*, realizada pelo Teatro da Vertigem em pleno rio Tietê, em São Paulo, além de trazer depoimentos de atores e técnicos envolvidos na encenação. O enredo da peça aborda a saga de três gerações de uma família nordestina. A contextualização começa quando Brasília ainda era um canteiro de obras, na década de 1950, e vai até o tráfico na periferia dos anos 1990.

Ói Nós Aqui Traveiz. *Aos que virão depois de nós: *Kassandra in process. Brasil, 2008.**

Registro audiovisual de um dos mais consagrados espetáculos da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz. A encenação revisita a guerra de Troia, em uma perspectiva feminista, como uma primeira guerra do Ocidente, que constrói o modelo para todas as outras por meio da consolidação do ideal heroico masculino, baseado no desejo de poder e destruição da alteridade.

RIBEIRO, Allan. *Esse amor que nos consome*. Brasil, 2012 (80 min).

Nesse documentário, a história de Rubens Barbot e Gatto Larsen, artistas da dança, mistura-se à ocupação de uma casa no bairro da Lapa, no Rio de Janeiro, que será afetada pelo movimento de renovação do centro da cidade.



Reprodução/Gmoihos Produções

SACRAMENTO, Paulo. *O prisioneiro da grade de ferro (autorretratos)*. Brasil, 2003 (123 min).

O projeto do filme envolveu o trabalho conjunto de profissionais do cinema e detentos do extinto complexo presidiário do Carandiru, em São Paulo. Usando pequenas câmeras digitais, os detentos filmaram seu cotidiano, produzindo material que foi incorporado a imagens captadas pela equipe profissional. Para o espectador não fica clara a autoria do que é visto na tela. Nessa obra, os presos deixaram de ser apenas o objeto da filmagem e participaram da criação, mostrando o que se oculta atrás de muros e grades.

WENDERS, Wim. *Pina*. Alemanha, 2011 (103 min).

O filme presta uma homenagem à coreógrafa alemã Pina Bausch, com trechos de suas obras apresentados por sua companhia de dança e pequenas peças criadas pelos próprios bailarinos. Filmado em tecnologia 3-D.

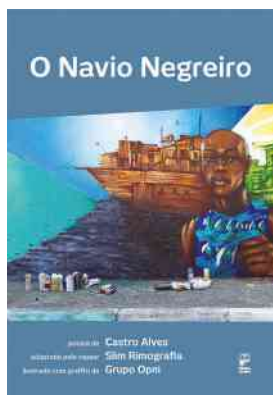


Reprodução/Imovision

Livro e DVD

ALVES, Castro. *O navio negreiro*. São Paulo: Panda Books, 2011.

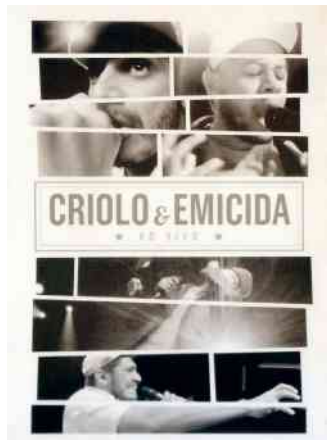
O poema *O navio negreiro*, de Castro Alves, ganhou uma nova versão com roupagem de *rap* de Slim Rimografia e ilustrações de grafite do Grupo Opni. O texto, que denuncia o tráfico de escravos, foi declamado publicamente em 1868 e ganha cores atuais com uma aproximação ao movimento *hip-hop*.



Reprodução/Panda Books

CRIOLO & EMICIDA ao vivo, 2012. DVD.

Em 2012, os músicos Criolo e Emicida fizeram um *show* para gravação de um DVD ao vivo. Realizado pela produtora Conspiração, o vídeo inova ao mostrar o *show* a partir do ponto de vista dos músicos. Ouça também as músicas no CD homônimo. Disponível em: <www.dvdcrioloemicida.com>. Acesso em: 27 maio 2016.



Reprodução/Oloko Records

MELLO, Frederico Pernambuco de. *Benjamin Abrahão: entre anjos e cangaceiros*. São Paulo: Escrituras, 2012.

As imagens feitas por Benjamin Abrahão foram recuperadas no início dos anos 1960. No livro, há um rico caderno com essas imagens. Uma reportagem sobre o mascate-fotógrafo e trechos do documentário que ele fez sobre o cangaço podem ser encontrados no *site* do Instituto Ciência Hoje. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/sobre-cultura/2013/05/entre-deus-e-o-diabo-1>>. Acesso em: 5 abr. 2016.



Benjamin Abrahão com Lampião e Maria Bonita. O provável autor da foto é o cangaceiro Juriti, 1936. Acervo ABA Film, Fortaleza, CE.

Juriti/Acervo ABA Film, Fortaleza, CE.

Exposição

Arnaldo Antunes, *Palavra em movimento*. Centro Cultural Correios, São Paulo, Brasília, Bahia, 2015, e Rio de Janeiro, 2016.

Arnaldo Antunes é um multiartista. Conhecido como músico e poeta, também se dedica a obras visuais. Essa exposição reúne caligrafias, instalações, objetos, áudios e vídeos realizados durante mais de trinta anos de trabalho com a palavra. Confira algumas de suas obras no *site* do artista. Disponível em: <www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_artes_obras.php>. Acesso em: 20 maio 2016.



Arnaldo Antunes, *Caligrafia cromossomos como cosmos*, de *Palavra em Movimento*. Fotografia de Fernando Laslo.

Reprodução/Coleção particular

Exposição *Do Valongo à favela: imaginário e periferia*. Museu de Arte do Rio (MAR), Rio de Janeiro, 2014.

Em 2014, o Museu de Arte do Rio (MAR) promoveu uma exposição para refletir sobre a formação do imaginário estético da região portuária do Rio de Janeiro, que abrigou a primeira favela da cidade, no morro da Providência, e o cais que recebeu os africanos escravizados no século XVIII.



Márcio Lima/Acervo do fotógrafo

Ayrson Heráclito, *Segredos internos*, 1994. Instalação. Fotografia de Márcio Lima.

Marina Abramović + MAI, *Terra comunal*. Sesc Pompeia, São Paulo, 2015.

Em 2015, o Sesc Pompeia realizou uma mostra retrospectiva da *performer* sérvia Marina Abramović. Pesquise sobre a exposição no *site* do Sesc. Disponível em: <<http://terracomunal.sescsp.org.br>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Uneven Growth [Crescimento desigual]. Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA). Disponível em: <<http://uneven-growth.moma.org/tagged/latin-america>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Em 2015, o Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) promoveu uma exposição para refletir e apresentar soluções para o crescimento das cidades. Essas ações estratégicas, realizadas e pensadas pelos próprios cidadãos, vêm sendo chamadas de “urbanismo tático”. No *site* do museu (em inglês), você pode conhecer outros projetos de urbanismo tático na América Latina.

Site

Bijari. Disponível em: <www.bijari.com.br>. Acesso em: 20 maio 2016.

O coletivo Bijari é um centro de criação em artes visuais, *design* e arquitetura que busca interação entre a arte, o ativismo e a cidade. Reunindo um grupo de profissionais composto de artistas, arquitetos, cenógrafos, *designers*, diretores de vídeo e planejadores, o coletivo realiza projetos em diferentes suportes e tecnologias.

Reprodução de <www.bijari.com.br>



Cinemateca Brasileira. Disponível em: <www.cinemateca.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2016.

A Cinemateca Brasileira, em São Paulo, tem um acervo de filmes históricos restaurados. No *site* da instituição você pode explorar tudo sobre o cinema brasileiro e acompanhar a programação.

Companhia do Latão. Disponível em: <www.companhiadolatao.com.br>. Acesso em: 20 maio 2016.

A Companhia do Latão está interessada na reflexão crítica sobre a sociedade atual. O *site* tem uma série de informações sobre o trabalho do grupo, como manifestos, críticas, fotos e vídeos dos espetáculos apresentados.

Grupo Galpão. Disponível em: <www.grupogalpao.com.br>. Acesso em: 20 maio 2016.

O *site* do Grupo Galpão, cuja origem está ligada à tradição do teatro popular e de rua, tem uma série de informações sobre o trabalho da companhia, como espetáculos, atores e festivais de que participaram.

Numeridanse. Disponível em: <www.numeridanse.tv/FR/themes/108_danse-et-handicap>. Acesso em: 20 maio 2016.

No *site* dessa plataforma francesa de dança, explore vídeos que documentam coreografias de que participam pessoas com alguma deficiência.

Reprodução de <www.numeridanse.tv/FR/themes/108_danse-et-handicap>



Galeria e museu

Choque Cultural. Disponível em: <<http://choquecultural.com.br>>. Acesso em: 20 maio 2016.

A galeria Choque Cultural, em São Paulo, foi pioneira em apoiar e promover o trabalho dos grafiteiros na cidade. Especializada em arte urbana, a galeria cresceu e hoje se tornou também um instituto que organiza cursos, ações educativas e projetos artísticos.

Tuça Vieira/Folhapress



Museu do Mamulengo. Rua São Bento, 344, Varadouro, Olinda, PE.

O Museu do Mamulengo, inaugurado em 1994, em Olinda, tem um acervo de aproximadamente 1 200 bonecos, incluindo antigos (do século XIX) e mais contemporâneos. Oferece um registro importante dessa arte típica do Nordeste brasileiro. Obtenha informações sobre o museu em seu *blog*. Disponível em: <<http://museudomamulengo.blogspot.com.br>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Festival e programa

Festival de Teatro de Curitiba. Disponível em: <<http://festivaldecuitiba.com.br>>. Acesso em: 20 maio 2016.

O *site* promove informações e a programação do Festival de Teatro de Curitiba, que reúne anualmente produções nacionais e internacionais. A primeira edição do festival foi realizada em 1992.

Figuras da dança. Disponível em: <<http://canalcurta.tv.br/pt/series/serie.aspx?serieid=449>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Série de programas, realizada pela São Paulo Companhia de Dança, sobre personalidades da dança cênica brasileira.

Sesc TV, Teatro e circunstância. Disponível em: <www.sesctv.org.br/programa.cfm?id=35>. Acesso em: 20 maio 2016.

A série *Teatro e circunstância*, realizada pelo diretor Amílcar Claro, aborda o teatro contemporâneo por meio de diferentes aspectos (relação com a cidade, técnicas de interpretação, engajamento social, etc.).

Bibliografia

Artes visuais

ARAÚJO, Emanuel. *A mão afro-brasileira: significado da construção artística e histórica*. São Paulo: Tenege, 2010.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSUALDO, Carlos (Org.). *Tropicália: uma revolução na cultura brasileira (1967-1972)*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CARDOSO, Rafael. *A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CONDURU, Roberto. *Arte afro-brasileira*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

FULLERTON, Mark D. *Arte grega*. São Paulo: Odysseus, 2002.

GOMBRICH, E. H. *História da Arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

LAGNADO, Lisette; PEDROSA, Adriano (Ed.). *27ª Bienal de São Paulo: como viver junto*. São Paulo: Fundação Bienal, 2006.

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

LUCIE-SMITH, Edward. *Os movimentos artísticos a partir de 1945*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MANCO, Tristan; NEELON, Caleb. *Graffiti Brasil*. Londres: Thames and Hudson, 2005.

MEGGS, Philip B. *História do design gráfico*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

OITICICA, Helio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. *O Aleijadinho e o santuário de Congonhas*. Brasília: Iphan/Monumenta, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; PEDROSA, Adriano (Org.). *Histórias mestiças: antologia de textos*. Rio de Janeiro: Cobo-gó, 2014.

TASSINARI, Alberto. *Espaço moderno*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

Música

BENNET, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

CAGE, J. *De segunda a um ano*. São Paulo: Hucitec, 1985.

CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COSTA, Nelson Barros da. *Música popular, linguagem e sociedade: analisando o discurso literomusical brasileiro*. Curitiba: Appris, 2011.

FONTEERRARA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.

FUSCALDO, Bruna Muriel Huertas. O carimbó: cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil. *Revista CPC*, São Paulo, n. 18, dez. 2014-abr. 2015. Disponível em: <www.revistas.usp.br/cpc/article/view/74966>. Acesso em: 17 maio 2016.

INVENTÁRIO Nacional de Referências Culturais. *Dossiê Iphan {Carimbó}*. Belém, out. 2013. Disponível em: <[portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%A9_carimbo\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%A9_carimbo(1).pdf)>. Acesso em: 17 maio 2016.

LOPES, Nei. *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical*. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

MATOS, Claudia Neiva; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Org.). *Ao encontro da Palavra Cantada: poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

PAIANO, Enor. *Tropicalismo: bananas ao vento no coração do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1996.

PALAVRA encantada. Direção de Helena Solberg e Marcio Debellian. Brasil: Radiante Filmes, 2009. 84 min. Cor, documentário/musical, Port.

RIBEIRO, Artur Andrés. *UAKTI: um estudo sobre a construção de novos instrumentos musicais acústicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 2004.

SALLES, Écio. *Poesia revoltada*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Ed. da UFRJ, 2001.

SCHAFER, Murray R. *Educação sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.

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

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Dança

ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*. Rio de Janeiro: Itatiaia, 2002.

BOGÉA, Inês (Org.). *Oito ou nove ensaios sobre o Grupo Corpo*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

BOUCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

CANONGIA, Ligia. *O legado dos anos 60 e 70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LODY, Raul; SABINO, Jorge. *Danças de matriz africana: antropologia do movimento*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

MATOS, Lucia. *Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MONTEIRO, Marianna. *Dança popular: espetáculo e devoção*. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

NORA, Sigrid (Org.). *Temas para a dança brasileira*. São Paulo: Sesc, 2010.

PEREIRA, Roberto (Org.). *Ao lado da crítica: 10 anos de crítica de dança – 1999-2009*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009. v. 2. Disponível em: <www.funarte.gov.br/edicoes-on-line/>. Acesso em: 31 maio 2016.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

Teatro

ASSANO, Gustavo Takashi Moraes. *Teatro irresoluto: impasses do teatro subvencionado na encenação do espetáculo Oresteia – o canto do bode pelo grupo teatral Folias D'Arte*. Dissertação (mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016.

BERTOLT, Margoth. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BRECHT, Bertolt. *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 12 v.

CARVALHO, Sérgio de; MARCIANO, Márcio. *Cia do Latão: 7 peças*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

CORRÊA, José Celso Martinez. *Primeiro ato: cadernos, depoimentos, entrevistas (1958-1974)*. São Paulo: Editora 34, 1998.

COSTA, I. C. A. *Hora do teatro épico no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

_____. *História do teatro brasileiro: do Modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2013. v. 2.

GARCIA, Silvana. *Teatro da militância: a intenção do popular no engajamento político*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Ática, 2006.

RODRIGUES, Nelson. *Teatro completo: peças psicológicas*. São Paulo: Nova Fronteira, 2004. v. 1.

ROSENFELD, Anatol. *Teatro moderno*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SHAKESPEARE, William. *Shakespeare: obras escolhidas*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SÓFOCLES. *A trilogia tebana: Édipo Rei, Édipo em Colono, Antígona*. São Paulo: Zahar, 1990.

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

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

TOLEDO, Paulo Vinicius Bio. *Impasses de um teatro periférico: as reflexões de Oduvaldo Vianna Filho sobre o teatro no Brasil entre 1958 e 1974*. Dissertação (mestrado), Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2013.

Leituras complementares

ECO, Umberto. *História da beleza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HB, Heraldo. *O cerol fininho da Baixada: histórias do cineclube Mate com Angu*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PEREIRA, R.; SOTER, S. *Lições de dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

PRANDI, Reginaldo. *Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murguel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje*. Rio de Janeiro: Record, 1987.

VELOSO, Caetano. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás*. Salvador: Corrupio, 2009.

ARTE

MANUAL DO PROFESSOR

S sumário

Apresentação	379
I. Orientações pedagógicas gerais	380
1. O ensino de Arte na escola: algumas referências.....	380
A linguagem visual e a audiovisual.....	381
A linguagem da música.....	382
A linguagem do teatro.....	384
A linguagem da dança.....	386
2. Premissas teóricas e metodológicas.....	387
Caminhos para o ensino da Arte.....	387
3. Educação e cultura.....	392
4. Transdisciplinaridade.....	400
5. Organização da obra.....	415
Estrutura geral dos capítulos e estratégia pedagógica.....	415
Trajetórias de linguagem e hibridismo.....	418
6. Autonomia do professor.....	420
7. Avaliação em Arte.....	421
8. Museus, exposições, espetáculos, filmes e <i>shows</i>	422
II. Orientações específicas	423
Capítulo 1 – As culturas indígenas	423
Sobre as culturas indígenas.....	423
Abertura.....	423
Por que estudar as culturas indígenas?.....	423
A linguagem das artes visuais.....	423
A linguagem da música.....	424
Conexão.....	425
Síntese estética.....	425
Formação continuada.....	425
Para ampliar o conhecimento.....	427
Atividades complementares.....	428
Capítulo 2 – As culturas africanas	428
Sobre as culturas africanas.....	428
Abertura.....	428
Por que estudar as culturas africanas?.....	428
A linguagem das artes visuais.....	429
A linguagem da dança.....	429
Conexão.....	430
Síntese estética.....	430
Formação continuada.....	430
Para ampliar o conhecimento.....	432
Capítulo 3 – A cultura da Grécia antiga	432
Sobre a cultura grega antiga.....	432
Abertura.....	432
Por que estudar a cultura grega hoje?.....	432
A linguagem do teatro.....	432
A linguagem das artes visuais.....	434
Conexão.....	434
Síntese estética.....	435

Formação continuada.....	435
Para ampliar o conhecimento.....	436
Atividades complementares.....	437
Capítulo 4 – Arte e colonização	438
Sobre arte e colonização.....	438
Abertura.....	438
Como a cultura dos países europeus se estabeleceu no Brasil?.....	438
A linguagem das artes visuais.....	438
A linguagem da música.....	439
Conexão.....	440
Síntese estética.....	441
Formação continuada.....	441
Para ampliar o conhecimento.....	442
Atividades complementares.....	443
Capítulo 5 – Modernismo no Brasil	444
Sobre o Modernismo no Brasil.....	444
Abertura.....	444
Como os artistas modernos conceberam uma identidade para o Brasil?.....	444
A linguagem das artes visuais.....	444
A linguagem do teatro.....	445
Conexão.....	446
Síntese estética.....	447
Formação continuada.....	447
Para ampliar o conhecimento.....	448
Atividades complementares.....	449
Capítulo 6 – Uma arte tropical	450
Abertura.....	450
Como a arte brasileira projetou-se no cenário mundial?.....	451
A linguagem da música.....	451
A linguagem do teatro.....	452
Conexão.....	453
Síntese estética.....	454
Formação continuada.....	454
Para ampliar o conhecimento.....	456
Atividades complementares.....	456
Capítulo 7 – Multiculturalismo	459
Sobre o multiculturalismo.....	459
Abertura.....	459
O que é multiculturalismo?.....	459
A linguagem das artes visuais.....	459
A linguagem do audiovisual.....	460
Conexão.....	461
Síntese estética.....	462
Formação continuada.....	462
Para ampliar o conhecimento.....	463
Atividades complementares.....	463
Capítulo 8 – Arte de nosso tempo	465
Abertura.....	465
O que é arte contemporânea?.....	465
A linguagem da dança.....	465
A linguagem do teatro.....	466
Conexão.....	467
Síntese estética.....	468
Formação continuada.....	469
Para ampliar o conhecimento.....	471
Atividades complementares.....	472
Capítulo 9 – Arte urbana	473
Sobre a arte urbana.....	473
Abertura.....	473
O que é arte urbana?.....	473
A linguagem da música.....	473
As linguagens do <i>hip-hop</i>	475
Conexão.....	475
Síntese estética.....	476
Formação continuada.....	476
Para ampliar o conhecimento.....	478
Faixas de áudio	478
Bibliografia	480

A apresentação

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

ARENDETT, Hannah. A crise da educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível também em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>.

Acesso em: 18 maio 2016.

Este livro foi concebido com o objetivo de apoiar a atividade didática dos professores da disciplina de Arte no Ensino Médio. Para isso, estruturamos os temas relacionados à disciplina e seus componentes curriculares – artes visuais, música, teatro e dança – a partir de um olhar generoso para a diversidade cultural brasileira.

Ao refletir sobre esse grande painel em que reunimos contexto, teoria e prática das variadas linguagens, arriscamos afirmar que, assim como a ideia do “novo” esteve associada a quase tudo que chamamos de belo no século XX, a ideia de “diversidade” parece estar associada ao conceito de beleza no século XXI.

Algumas questões nos guiaram nesta construção: a necessidade de pensar nas matrizes e nos momentos relevantes do processo de formação da cultura brasileira e a diversidade que se expressa em nosso vasto território.

Disponibilizamos imagens, textos, músicas e sugestões de onde encontrar material para o aprofundamento dos conteúdos tratados. Preocupamo-nos em proporcionar aos alunos a experiência de pensar, interpretar, formular hipóteses e produzir discursos nas linguagens variadas. Procuramos fornecer principalmente os subsídios para uma formação mais abrangente dos estudantes, que envolva, entre outros aspectos, a capacidade de analisar criticamente a realidade.

A arte está cada vez mais presente na vida cotidiana dos jovens, daí a urgência de trazê-la para o ambiente escolar como um dispositivo capaz de inquietá-los, despertando-os por meio da experiência estética para a busca do conhecimento.

Nesse sentido, ao se apropriar da obra, os professores são convidados a mediar esse diálogo entre os estudantes e a arte, acompanhando os debates, orientando as atividades e trazendo sua bagagem cultural para enriquecer a troca de saberes que deve ocorrer na escola.

A fim de auxiliá-los nessa mediação, elaboramos estas **Orientações pedagógicas**, que trazem informações complementares, como textos que subsidiam os temas propostos e sugestões de atividade extra. Assim, pretendemos oferecer, acima de tudo, um incentivo à pesquisa, ao questionamento e à reflexão em relação ao processo de ensino-aprendizagem da Arte.

I. Orientações pedagógicas gerais

1 O ensino de Arte na escola: algumas referências

O ensino formal de Arte no Brasil iniciou-se com a vinda da Missão Artística Francesa, no começo do século XIX. Esse empreendimento patrocinado pelo governo português em 1816 levou à fundação, dez anos mais tarde, da Escola de Belas-Artes na cidade do Rio de Janeiro, à época capital do Brasil.

A partir do século XX, as linguagens da arte apareceram na escola regular em disciplinas como Desenho, Música e Ginástica. Seus princípios se baseavam em aprendizado técnico, apoiado em cópia de modelos por meio do desenho, no caso das artes visuais, ou práticas de solfejo, no caso da música. Dança e teatro despontavam eventualmente, associados, sobretudo, à comemoração de datas festivas.

Nos Liceus de Artes e Ofícios, criados a partir da segunda metade do século XIX, o ensino de Arte tinha um caráter utilitário. Esses estabelecimentos se destinavam a formar mão de obra da classe operária para o artesanato e a indústria, em fase de crescimento principalmente na primeira metade do século XX.

A arte na escola ganhou novo impulso com o acolhimento no Brasil das proposições da Escola Nova, fruto da aproximação da Psicologia com a Pedagogia. Influenciada por pensadores como John Dewey (1859-1952) e Herbert Read (1893-1968), essa corrente metodológica valoriza a expressão do estudante, o desenvolvimento da criatividade e os processos experimentais, sendo a arte um meio de atingir esses objetivos.

Destacou-se nesse momento o movimento Escolas de Arte do Brasil, centros de formação em Arte que tiveram início no Rio de Janeiro por iniciativa de Augusto Rodrigues (1913-1993) e Lucia Valentim (1921). Posteriormente, elas se tornaram modelo na formação de professores de Arte em todo o país. Além disso, a experiência das escolas-parque de Salvador, idealizadas por Anísio Teixeira (1900-1971), levou a Arte a uma posição de destaque na formação do estudante em tempo integral, alterando o foco da repetição da técnica para a realização de projetos. Em Belo Horizonte, sobressai o trabalho de Guignard (1896-1962) à frente da escola de Arte municipal, que manteve cursos livres de desenho, pintura, escultura e artes decorativas nas décadas de 1940 e 1950.

Na década de 1960, alguns grupos ligados à arte adotaram a pedagogia crítica, inspirada nas ideias de Paulo Freire (1921-1997), que valorizavam a cultura popular e local e os saberes do estudante. Entre outras iniciativas importantes estão os Centros Populares de Cultura (CPC), propostos por Oduvaldo Viana Filho (1936-1974) e pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em que as linguagens artísticas eram entendidas como um instrumento para conscientizar as camadas populares quanto a sua posição social e fomentar ações revolucionárias. Embora o golpe civil-militar de 1964 tenha posto fim a essa e outras iniciativas, projetos como o do teatro do oprimido, criado por Augusto Boal (1931-2009) no exílio, e que permanece em prática em diversos países até hoje, buscavam igualmente aproximar arte e formação política. No início dos anos 1970, os Domingos de Criação promovidos pelo crítico de arte Frederico

Morais (1936), no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), foram momentos de experimentação e de democratização da arte que influenciaram práticas pedagógicas de uma geração inteira de professores.

Com a Lei n. 5 692, de 1971, a Educação Artística passou a ser obrigatória no currículo da Educação Básica, entendida como atividade escolar. Essa Educação Artística se dava pela abordagem de conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas, em geral, sem o aprofundamento adequado, ministrada por um professor que deveria ser polivalente.

A Lei n. 9 394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituiu a obrigatoriedade do ensino de Arte, dessa vez como disciplina, nos diversos níveis da Educação Básica. Com o fortalecimento de organizações de arte-educadores e o aumento das pesquisas acadêmicas na área nas últimas décadas, aprofundaram-se diversas propostas metodológicas para o ensino de Arte. Em 2016, a Lei n. 13 278 estabeleceu que as linguagens constituintes dessa disciplina serão artes visuais, dança, música e teatro.

No Brasil, a educadora Ana Mae Barbosa (1941) baseou-se na sistematização realizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) para conceber a proposta triangular para o ensino da Arte. A proposição, que orienta muitas ações educativas em Arte na atualidade, sugere três eixos de trabalho para o educador: apreciar, contextualizar e fazer. Essa abordagem foi adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, que já estipulavam a necessidade do ensino das quatro linguagens que em 2016 seriam estabelecidas, por lei, como constituintes da disciplina Arte.

Na década de 1990, passou-se a questionar também a posição central que as culturas europeia e norte-americana ocupavam tanto nas premissas de ensino de Arte como no repertório apresentado aos estudantes. Pensar o ensino da Arte a partir de uma perspectiva multicultural transformou o currículo escolar de modo a contemplar as diversas culturas que compuseram e compõem nossa sociedade e trouxe para o centro do trabalho discussões étnico-raciais, etárias, religiosas, de classe, de gênero e de orientação sexual, assim como as necessidades das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, foi importante a aprovação da Lei n. 10 639, de 2003, que prevê o ensino obrigatô-

rio de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e da Lei n. 11 645, de 2008, que estabelece o ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica. Em 2010, uma nova redação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou que o conteúdo da disciplina desse ênfase às expressões regionais no conteúdo da disciplina.

As diferentes linguagens artísticas constituem um território privilegiado para a abordagem desses temas: não apenas são meios de expressão da herança cultural dos povos africanos e indígenas e de seus descendentes, como também são o campo em que essa herança é reelaborada por meio das investigações e criações dos artistas contemporâneos.

Nestas primeiras décadas do século XXI, diante de grandes desafios na educação, o ensino de Arte ganha maior importância nas variadas vertentes pedagógicas. As novas tecnologias levaram os processos de ensino-aprendizagem para além do espaço escolar e da oferta restrita de fontes de pesquisa e estudo. Nesse sentido, o professor assume cada vez mais o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem. Fica evidente também a necessidade de reconhecer e valorizar o repertório que o estudante traz ao ambiente escolar e sua própria produção artística, a cultura juvenil, que pode ser ponto de partida para debates com os colegas e professores.

Acreditando-se na potência da arte para tratar de temas de relevância ética e estética junto aos jovens, torna-se fundamental enfatizar propostas de caráter interdisciplinar e transdisciplinar para o ensino da disciplina no Ensino Médio.

A linguagem visual e a audiovisual

Levando em consideração o impacto das novas tecnologias e da mídia no cotidiano dos jovens no século XXI, diversos educadores passaram a defender a abordagem para o ensino de Arte denominada cultura visual. De forma geral, essa vertente, frequentemente vinculada à antropologia e à sociologia, propõe eliminar as diferenças conceituais entre arte e cultura, valorizar o repertório do estudante e entender os aspectos visuais como fonte de cultura.

Independentemente da abordagem metodológica, a linguagem das artes visuais ocupou papel central e dominante na disciplina de Arte nas úl-

timas décadas. Acreditamos que na atualidade é necessária uma reorganização dos conteúdos de forma a proporcionar um maior acolhimento às outras linguagens artísticas. Assim, é fundamental reformular as abordagens de artes visuais – antes apoiadas principalmente na ruptura modernista e no cânone da cultura europeia – e priorizar a arte contemporânea, as linguagens híbridas e sua diversidade.

Para fazer o percurso da linguagem visual, além da leitura dos textos, o estudante precisa ser estimulado a olhar as imagens buscando apreender os discursos visuais, a fim de dialogar com as criações. Cabe ao professor propor constantemente a interpretação e a discussão dessas imagens, assegurando ao estudante o tempo necessário para elaborar reflexões sobre elas. As imagens precisam ser interrogadas: a arte muitas vezes nos coloca mais no rumo das perguntas do que no das respostas.

Tão importante quanto propiciar a reflexão, a apreciação, a imaginação e a expansão da dimensão sensível do estudante é promover o fazer artístico. Nesta obra, o professor vai encontrar várias atividades práticas, nas seções **Ação** e **Síntese estética**, algumas delas para ser desenvolvidas em linguagem visual.

No Capítulo 1, por exemplo, há uma atividade voltada para a concepção de um ritual, em que o estudante deve conjugar objetos, movimento, ritmo e interação coletiva. Nas atividades de artes visuais que se seguem há uma preocupação em explorar o desenho, que é a forma mais direta na elaboração do pensamento visual. É recomendado incentivar o estudante a usar o desenho de modo cotidiano: realizando desenhos transitórios, fazendo gráficos, anotações visuais, experimentando formas de lidar com os diversos materiais. O desenho é uma das bases da linguagem visual. Não se trata apenas de trabalhar suas qualidades estéticas, mas de tornar o estudante apto a raciocinar usando elementos gráficos. É por meio do desenho que se projetam cartazes, objetos, instalações, figurinos e formas arquitetônicas. No livro há uma proposta de desenho desenvolvida em várias etapas, que tem por objetivo exercitar formas imaginativas de representação da figura humana.

A pintura também é proposta nesta obra em suas múltiplas possibilidades. Sobrepor cores e manchas, preparar tintas e experimentar diferentes

suportes colabora para despertar o universo emocional e poético dos jovens. Entre as atividades há uma proposta em que o estudante é convidado a retratar um colega por meio da pintura e, em seguida, da fotografia. Promover esse tipo de experiência comparativa é uma forma de qualificar o debate a respeito de questões estéticas no Ensino Médio. Com a atividade do retrato, estimula-se a observação e a capacidade de lançar um olhar atento a um aspecto do mundo que nos cerca.

Uma atividade de estudo e experimentação da tipografia promove trabalho com texto, que conjuga aspectos visuais e semânticos. Em algumas posições o estudante é desafiado a trabalhar com elementos ampliados ou reduzidos e estimulado a utilizar, para isso, expedientes como a ampliação do gesto ou a proporção matemática.

Há também propostas de trabalho com formas tridimensionais e um projeto de monumento. Esse tipo de atividade desenvolve a imaginação espacial e as habilidades construtivas. O estudante vai deparar com dificuldades na construção de uma maquete e enfrentar o desafio de lidar com os limites da realidade física, como a força da gravidade, o atrito e as propriedades dos materiais.

Em todos os capítulos que abordam a linguagem das artes visuais o estudante vai experimentar materiais, suportes e instrumentos e será apresentado a informações técnicas e teóricas variadas.

A linguagem do audiovisual é tratada no Capítulo 7, em que se propõe o trabalho com longas e curtas-metragens. Nesse capítulo são apresentados conceitos e técnicas cinematográficas, como a questão do tempo na narrativa e as formas de realização de um roteiro, que vão ajudar o estudante na elaboração de suas experiências audiovisuais.

A linguagem da música

Algumas formas de ensino musical faziam parte da cultura dos povos indígenas que habitavam as terras que mais tarde configurariam o território brasileiro. Como outros saberes, os conhecimentos musicais eram transmitidos de geração em geração, como ocorre ainda hoje entre povos que preservam modos de vida tradicionais. Já o ensino formal ou escolar da música foi introduzido nos primeiros tempos da colonização, no século XVI, com a vinda dos jesuítas. O ensino de música fazia parte, então, do projeto de catequizar os indígenas e persuadi-los

a adotar aspectos da cultura europeia. Durante todo o período colonial, ele esteve predominantemente associado aos pressupostos da Igreja católica.

A primeira instituição de ensino de música desvinculada da igreja foi o Imperial Conservatório de Música, fundado em 1841, no Rio de Janeiro. Em 1854, um decreto instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras, focado no canto e no aprendizado de noções elementares.

Na década de 1930, a implantação do canto orfeônico pelo compositor Heitor Villa-Lobos (1887-1959) nas escolas do Rio de Janeiro resultou em uma proposta oficial de educação musical para crianças e para as grandes massas.

Nas décadas seguintes, o ideário da Escola Nova ganhou espaço, difundido por nomes como Anita Guarnieri (formada em 1936 pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo), Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1961) e Antônio Sá Pereira (1888-1966). A defesa da vinculação do ensino de instrumentos à educação musical deu lugar à valorização de aspectos da linguagem musical, como a experimentação e a composição.

Com a instituição da disciplina de Educação Artística pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, observou-se um predomínio do trabalho com as artes visuais na escola. A música ficou relegada a atividades como animação para festividades ou instrumento de controle e exaltação cívica.

Com a ampliação das pesquisas na área do ensino de música a partir dos anos 1980, surgiram propostas apoiadas nas ideias pedagógicas do canadense R. Murray Schafer (1933) – que prioriza a qualificação da escuta e a criação musical –, do inglês Keith Swanwick (1937) – baseadas no desenvolvimento sensorial, na expressividade pessoal e nas experiências compositivas conforme a faixa etária – e do alemão radicado no Brasil Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) – baseadas na improvisação musical.

Em 2005, formou-se um movimento com o objetivo de tornar a educação musical conteúdo curricular obrigatório. O Quero Educação Musical na Escola buscou mobilizar a sociedade para a defesa da obrigatoriedade do ensino de música, especificamente. O movimento resultou na aprovação da Lei n. 11 769, em 2008, que alterou a LDB de 1996, acrescentando ao artigo 1º o seguinte parágrafo: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o

parágrafo 2 deste artigo”. Assim, o ensino de música passou a ser obrigatório na escola em todos os anos da Educação Básica.

Nesta obra, a proposta é aproximar a arte musical da vida dos estudantes, apresentando-a como uma expressão acessível a todos. A música aglutina experiências. É registro imaterial, impalpável e invisível de vidas e impressões, além de uma poderosa forma de transmitir sensações. Nossa primeira intenção, portanto, é fornecer ao aluno elementos que evidenciem que a música, como expressão cultural, é também produto de construções sociais e históricas e guarda em si traços dos conflitos que a constituem.

Cada grupo tem uma forma própria de fruir e produzir música, que deve ser contextualizada para seu melhor entendimento. Assim, compreender a manifestação musical indígena, seu instrumental, a relação com a natureza e com os rituais é fundamental para aproximar o estudante dessa expressão cultural. Do mesmo modo, pesquisar a vida e a obra de personalidades e ícones do samba é compreender a história e os conflitos que permeiam esse gênero musical. Assim, ao apresentar a linguagem da música neste livro, entendemos que o estudo dos elementos musicais, da história do gênero e de seus personagens contribuem igualmente para a construção da desejada contextualização.

O aprendizado da teoria musical, nesse caso, serve como uma ferramenta para aprofundar essa contextualização. Os conteúdos melodia, ritmo, harmonia e texto ajudam o estudante a entender melhor a expressão cultural sobre a qual se debruça em cada capítulo. Dessa maneira, compreender melodia permite aproximar a produção predominantemente vocal da cultura ameríndia; entender o que é ritmo capacita o estudante a contextualizar a síncope musical presente no samba, fruto dos conflitos sociais que originaram esse gênero; o conceito de harmonia possibilita dimensionar a inovação trazida pelos movimentos da bossa nova e da Tropicália nas décadas de 1950 e 1960; e, por fim, refletir sobre os esquemas de rima instrumentaliza o aluno para a compreensão do processo de composição do *rap*, manifestação musical inserida no *hip-hop*.

A teoria está assim em simbiose com os temas abordados em cada capítulo desta obra. Naturalmente, existe nela uma independência funcional, pois cada conteúdo teórico pode ser abordado

pelo professor em sua unidade; porém, optamos por nos aprofundar nesses conteúdos apenas na medida necessária para a compreensão do tema do capítulo. Por essa razão, muitas vezes a teoria aparece disseminada entre as seções que expõem o tema do capítulo, a **Abordagem**, a **Ação** e a proposta final de atividade. Caso o professor sinta necessidade de aprofundar os temas teóricos propostos, poderá encontrar orientações, bibliografia e atividades complementares neste **Manual**, aqui incluídas a fim de garantir sua autonomia na gerência dos conteúdos.

Quando falamos sobre educação musical nas escolas, precisamos considerar uma dificuldade bastante comum: a pouca ou nenhuma disponibilidade de instrumentos musicais. Visando contornar essa dificuldade, propomos nesta obra atividades que alternam o uso da voz e do corpo para a produção da música e sugerimos a utilização de instrumentos musicais que podem ser construídos com recursos simples e bases instrumentais disponíveis no CD de áudio que acompanha o material. Não ignoramos também o fato de que os recursos tecnológicos são um dado com o qual lidamos diariamente na sala de aula. Assim, em parte das atividades propostas recomendamos pesquisas na internet e até mesmo o uso de instrumentos virtuais, que podem ser facilmente baixados com aplicativos em celular.

Por fim, é importante ressaltar que a proposta de abordagem musical deste livro só se faz completa à medida que o CD de áudio que o acompanha também é utilizado, pois ambos foram compostos em total sintonia, e o trabalho ficaria incompleto sem a audição do CD. Nele encontram-se faixas ilustrativas dos temas dos capítulos, que são atreladas a questões por meio das quais se pretende direcionar a escuta do estudante para um tipo de apreciação que envolve distintos elementos da música. Incentivar a percepção dos instrumentos, da qualidade de uma gravação e dos recursos das vozes dos cantores é a garantia de tornar o estudante ativo em sua apreciação e de permitir a construção de uma escuta crítica. Os *podcasts* incluídos no CD, por sua vez, apresentam ou aprofundam conteúdos abordados em cada capítulo, além de orientar as atividades propostas nas seções do livro.

Em todos os capítulos, a arte musical é entendida como uma forma de relação. A música em si se

constitui com base em uma teia de relações que conecta o tempo de quem a ouve ao tempo de quem a produz; os conflitos sociais, culturais e pessoais do ouvinte aos conflitos do grupo que produz a música. Neste livro, busca-se, portanto, contribuir para o resgate e o reconhecimento dessas conexões, considerando-se que o caminho para isso é a construção de um ouvinte crítico e reflexivo.

A linguagem do teatro

No Brasil, podemos traçar pontos de contato entre o teatro e a educação desde o período colonial, se pensarmos na ação dos padres jesuítas, que utilizaram essa linguagem como ferramenta de catequização dos povos indígenas a serviço da igreja e do colonizador europeu. No entanto, no campo da pedagogia formal tradicional brasileira, o teatro ocupava até o início do século XX um lugar marginal, sendo usado quase exclusivamente como um instrumento para organizar comemorações de datas cívicas e solenidades. Esse panorama começou a mudar com o movimento escolanovista na década de 1940: com a criação das Escolinhas de Arte, pela primeira vez, planeja-se e põe-se em prática a interface entre o teatro e a educação.

A inclusão oficial do ensino da linguagem teatral nas escolas brasileiras aconteceu posteriormente, em plena ditadura militar. A reforma educacional de 1971 instituiu o conceito de formação polivalente, pelo qual o mesmo professor deveria ensinar todas as linguagens artísticas no Ensino Fundamental. Para cobrir as vagas que surgiram com essa regulamentação, o Estado estabeleceu cursos universitários de dois anos em Educação Artística – uma preparação evidentemente apresada. Essa iniciativa arbitrária do governo autoritário desencadeou reflexões e debates sobre a necessidade de formar arte-educadores, o que acabou levando à expansão dos campos de pesquisa e de ensino das linguagens artísticas, entre as quais a teatral.

Assim, se antes o teatro na escola vinha a reboque de questões gerais colocadas pela pedagogia, nos dias atuais questões próprias e novas aparecem graças ao vínculo com a área de formação específica dos educadores. Com a articulação de questões históricas e estéticas, específicas do teatro, cria-se um novo campo de conteúdos e metodologias para a prática educacional em geral.

Em um mundo com relações cada vez mais intermediadas por contatos virtuais e a distância, o teatro é a arte da presença. Em uma sociedade regida pela produção industrial, o teatro é artesanal – especialmente aquele feito na escola. Em uma sociedade em que a superação e a prosperidade individuais se tornaram valores hegemônicos, o teatro é coletivo.

Outra característica do teatro é sua efemeridade, a impossibilidade de ser registrado integralmente. Podemos registrar diversos de seus aspectos – a dramaturgia, o cenário, o figurino, as músicas, fotografias e filmagens usadas na peça –, mas o evento teatral em sua integralidade não pode ser fixado. Isso coloca o estudo da linguagem teatral em terreno pouco estável, em um permanente estado investigativo. Não existe possibilidade de certeza quando falamos do teatro realizado pelo CPC, por exemplo. O que temos são rastros, que devem ser encenados na imaginação de cada turma no decorrer dos encontros.

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, marca uma importante transição do estudante entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, depositando um conjunto de expectativas referentes ao início da vida adulta. Nesse contexto, o ensino-aprendizagem do teatro traz grandes contribuições, que ajudam esse estudante a apreender os processos simbólicos do mundo, a tomar a realidade como coisa em mutação, a desenvolver meios de percepção e atuação no mundo.

A prática teatral das atividades propostas nesta obra permite ao estudante vivenciar, de formas inusitadas, as relações que compõem seu cotidiano. Muito pode ser experimentado: a investigação do corpo e da voz na construção física dos personagens; a ocupação dos espaços da escola com as instalações cênicas; a relação do estudante com seus companheiros pelo esforço coletivo de composição das cenas. Essa experimentação prática de aspectos do dia a dia permite ampliar a sensibilidade e o repertório de atuação do estudante diante da realidade da qual faz parte.

Embora se apoie em uma perspectiva histórica, a abordagem adotada no desenvolvimento dos capítulos não se baseia em uma visão evolucionista do teatro, como se o espetáculo teatral fosse uma tecnologia que foi melhorada no decorrer do tempo. Partimos da premissa de que o teatro atual não é mais evoluído que o teatro grego clássico, por exemplo, mas, sim, de que o que se transforma,

com o desenrolar da História, são os próprios parâmetros que definem socialmente o que é recebido como espetacular.

Isso quer dizer que os regimes estéticos são compostos historicamente, ou seja, que cada tempo e cada local produzem suas definições do que é arte e do que não é. Não existe forma ideal para cada linguagem artística: elas sempre serão porosas e maleáveis, em constante relação com seu tempo histórico.

Toda forma de linguagem é também um acordo social. Por isso, na seção **Ação** de cada capítulo que trata da linguagem teatro exploramos, antes de tudo, o acontecimento teatral, os elementos concretos que compõem aquele gesto cênico. Essas atividades, por sua vez, se apoiam no conceito de jogo teatral. Nessa perspectiva pedagógica, o princípio lúdico é tomado como motor do processo de ensino-aprendizagem e experimentação. Em um jogo teatral, todos participam de forma engajada e dinâmica na realização de um objetivo comum, artístico. Para atingi-lo é necessário se colocar em estado de jogo, um estado extracotidiano de concentração e expressão.

Esse princípio lúdico deve ser mantido, sobretudo, nas atividades de leitura de dramaturgia e improviso de cena. O objetivo dos jogos é sempre a matéria teatral, isto é, testar as regras e os limites da composição cênica. Uma abordagem prazerosa de um texto teatral pode modificar a relação de um estudante com o ato da leitura em geral.

A fim de que cada professor possa desenvolver o caminho da linguagem teatral que julgar mais adequado a seu contexto escolar, seguem, neste **Manual**, dois jogos teatrais complementares para cada capítulo em que a linguagem é abordada. Com isso, possibilita-se ao professor adotar a tônica pedagógica que julgar conveniente, seja ela apoiada em uma abordagem teórica, com base na explanação e na discussão dos temas e debates propostos; seja ela prática, partindo dos jogos teatrais e da montagem das dramaturgias e encenações; seja ela ainda uma abordagem que envolva essas duas vertentes do ensino do teatro.

Todos os capítulos da obra que abordam a linguagem teatral possuem um recorte de dramaturgia. Destaca-se aqui a importância desse procedimento. Como não participam dos hábitos pedagógicos da educação brasileira a leitura e a encenação de dramaturgias, os trechos selecionados e propostos nesta obra buscam construir uma prática que supra essa lacuna.

A linguagem da dança

Diferentemente de linguagens como as artes visuais e a música – que, apesar das dificuldades, garantiram presença no Ensino Básico –, a dança, abordada como linguagem do ensino de Arte, tem histórico pouco relevante na educação escolar no Brasil.

Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a dança foi tratada pela primeira vez em documento de orientação curricular nacional como uma das linguagens que integram o componente curricular Arte. O trecho dos PCN relativo à Arte apresentava o estado geral do ensino da dança nas escolas do Brasil em meados dos anos 1990 e já destacava que:

Embora em muitos países ela [*a dança*] já faça parte do currículo escolar obrigatório há pelo menos dez anos, no Brasil, a sua presença oficial [curricular] nas escolas, na maioria dos Estados, apresenta-se como parte dos conteúdos de Educação Física [prioritariamente] e/ou de Educação Artística [quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro]. No entanto, a Dança é ainda predominantemente conteúdo extracurricular, estabelecendo-se de formas diversas: grupos de dança, festivais, campeonatos, centros comunitários de arte.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, 1997. p. 27.

A situação apresentada nesse trecho dos PCN, em alguns aspectos, parece não ter se modificado muito durante os anos que separam a publicação dos PCN dos dias de hoje. No entanto, se em 2002 havia no Brasil quinze cursos superiores de Dança (MORANDI; STRAZZACAPPA, 2012, p. 12), em 2016 esse número aumentou para 45, sendo trinta deles de licenciatura. Isso indica o crescimento do interesse pela dança como carreira e demonstra maior contingente de licenciados em Dança no país, aptos a trabalhar com essa linguagem artística na Educação Básica.

Também no documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), a dança consta como linguagem artística a ser abordada no componente curricular Arte. Em maio de 2016, foi sancionada a alteração do artigo 26, da Lei n. 9 394, de 1996, e as artes visuais, a dança, a música e o teatro passaram a ser as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de Arte na Educação Básica. A partir dessa determinação, as redes de ensino dispõem de cinco anos para fazer cumprir a lei, que, possivelmente, terá grande im-

pacto na presença de licenciados em Dança na Educação Básica.

O momento é, pois, propício para a realização de uma tarefa urgente: pensar a dança na escola como linguagem artística, com base em concepções de corpo, dança e ensino que reforcem ideais e valores compatíveis com a escola brasileira atual.

A dança na escola não se restringe à recreação – atividade que não requer investimento de conhecimentos específicos. Também não deve ser tomada como mera prática física que se perde na reprodução acrítica de modelos, que desconhece a relação entre o fazer da dança e as questões da criação artística, que desconsidera a cena nacional e internacional da criação da dança e seus múltiplos contextos. Acima de tudo, a experiência de dançar não deve ser exclusiva das meninas ou daqueles que possuem determinadas características físicas e habilidades motoras.

Mais do que nunca a dança na escola deve ser entendida como forma de conhecimento no campo da arte, com conteúdos e questões próprias; como experiência acessível a todos os estudantes, independentemente de habilidade física, etnia e gênero. No entanto, para que isso seja possível é necessário abordar em sala de aula a riqueza da produção atual da dança e da *performance*, e considerar a diversidade de estudantes e contextos.

A dança aparece em diferentes capítulos deste livro, mas suas questões são aprofundadas nos capítulos 2, 8 e 9. No Capítulo 2, enfatiza-se a matriz africana. Características das danças no continente africano, como o trânsito entre o sagrado e o profano, a relação entre a dança e os gêneros musicais percussivos e o espaço que a improvisação ocupa na dança, são alguns dos pontos apresentados. Buscou-se ressaltar também as marcas da tradição africana nas danças brasileiras, tendo como exemplos o jongo, na região Sudeste, e o tambor de crioula, no Norte do país, assim como as danças afro-brasileiras que ganharam os palcos. No Capítulo 8 são tratadas a dança contemporânea e a *performance*, artes do corpo. Buscamos abordá-las a partir do presente, construindo pontes entre a dança e as questões atuais do campo mais geral da arte. No Capítulo 9, as danças urbanas são o foco, com destaque para o diálogo entre as danças urbanas e a dança contemporânea no Brasil e também na Europa.

A identidade, entendida como processo dinâmico que se constrói na relação com o outro e

durante toda a vida, é um importante tema relacionado à dança. Abordar questões relativas ao corpo com base na arte pode trazer esse processo à tona e levar à problematização de visões cristalizadas sobre o “outro”, o diferente. A escola é um lugar privilegiado para essas discussões, uma vez que, como aponta Hall (2006, p. 38), “a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

A discussão sobre identidade a partir do ensino da dança auxilia na desconstrução de preconceitos e posturas discriminatórias. A dança permite estimular o convívio com a diferença em várias dimensões. Por exemplo, a participação de estudantes com deficiências nas aulas deve ser sempre incentivada, uma vez que cada corpo constrói sua experiência em dança com base em sua identidade própria. Para além da evidente necessidade de integrar a pessoa com deficiência no conjunto das práticas artísticas na escola, a aceitação e a valorização das singularidades enfatiza a ideia de que corpos diferentes criam diferentes danças. Como lembra Matos:

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

MATOS, Lúcia. *Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos*. Salvador: Ed. da UFBA, 2012. p. 26.

2 Premissas teóricas e metodológicas

Diante de um cenário de complexas demandas pedagógicas, sociais e de formação do estudante-cidadão, a proposta conceitual que apresentamos para o ensino de Arte nos três anos do Ensino Mé-

dio foi elaborada com a pretensão de contemplar a interculturalidade, isto é, de abordar a produção cultural como fruto da interação entre diferentes grupos humanos. Para isso, aproxima-se do currículo de forma interdisciplinar e transdisciplinar ao abarcar as diferentes linguagens do componente curricular Arte, tomando sempre o ensino de Arte como objetivo primeiro.

Consideramos que a Arte, como área de conhecimento, está associada ao desenvolvimento cognitivo (BARBOSA, 2010). Desse modo, a proposta metodológica deste livro se apoia na convicção de que por meio das várias linguagens artísticas é possível provocar o estudante para a percepção sensível do ambiente, para a reflexão, a imaginação, a interpretação, a formulação de hipóteses e a produção de visões de mundo diferenciadas.

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

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2010.

Caminhos para o ensino da Arte

Neste livro, os distintos saberes artísticos foram estruturados com base em três grandes temas culturais, que organizam a complexidade do conhecimento contemporâneo de forma gradual. Os três eixos que orientam as proposições teóricas e práticas em cada unidade do livro consistem em **Matrizes culturais, Arte do Brasil e Arte contemporânea**.

Embora sejam autônomas, as três unidades compõem um todo articulado, que, apesar de não ser estritamente cronológico, propõe um caminho descontínuo do passado em direção ao presente.

De maneira sintética podemos dizer que esses três temas trazem, na Unidade 1, reflexões sobre ancestralidade na cultura brasileira; na Unidade 2, o processo de formação da arte brasileira; originário da fricção entre distintas culturas submetidas ao sistema colonial e ao imperialismo que se seguiu à independência; e, na Unidade 3, a arte que se estabeleceu a partir do intenso diálogo entre variados contextos culturais ao redor do planeta na atualidade.



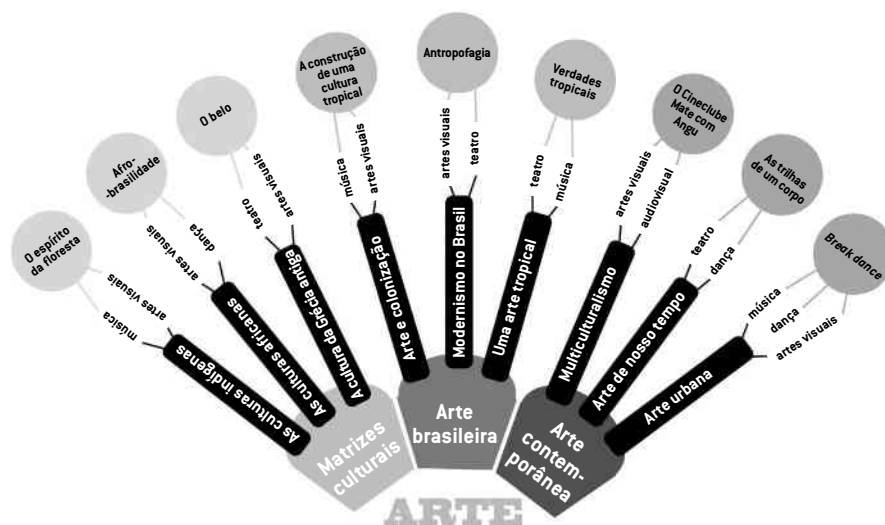
Sabemos que o desafio do último segmento da Educação Básica, o Ensino Médio, é integrar um grande número de disciplinas, sem, contudo, perder o aprofundamento necessário para o amadurecimento intelectual e profissional do jovem estudante. Para enfrentar esse desafio, ao conceber este método, abordamos temáticas transdisciplinares e interdisciplinares, propondo focos de aprofundamento tanto nos temas integradores como na linguagem artística.

Assim, as linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual – foram distribuídas alternadamente nos nove capítulos do livro. Cada capítulo trabalha com duas linguagens (exceto o Capítulo 9, que, ao tratar da arte urbana e do *hip-hop*, engloba três) escolhidas de acordo com a proximidade que elas estabelecem com o tema abordado – por exemplo, se o tema é Grécia antiga, as linguagens tratadas

são teatro e artes visuais, dada a relevância dessas linguagens naquele contexto. A estrutura organizada dessa forma estabelece um roteiro adequado para o professor licenciado em uma linguagem específica.

Sabendo que a carga horária da disciplina pode variar nas escolas brasileiras – em algumas nem sempre o ensino de Arte se dá durante os três anos do Ensino Médio – e que muitas vezes docentes com diferentes formações assumem essa disciplina, convidamos o professor a se apropriar do livro, aprofundando-se nos conteúdos teóricos e práticos de determinada linguagem, abordando contextos socioculturais que acompanhem os temas das três unidades e trazendo exemplos locais relacionados com os temas apresentados.

Observe, no diagrama, a relação dos conteúdos do livro com as distintas linguagens artísticas e exemplos de caminhos a ser seguidos:



Considerando que as linguagens audiovisuais estão cada dia mais integradas a outras linguagens artísticas, no esquema representado a seguir, sugerimos que o

conteúdo relativo ao audiovisual abordado no capítulo sobre multiculturalismo seja tratado no percurso de música. Outra opção seria tratá-lo no percurso de dança.

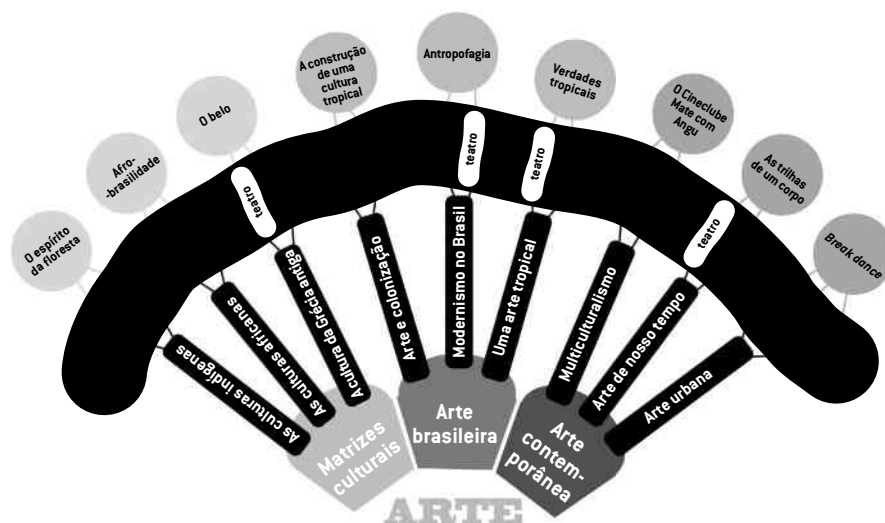
Para o percurso de artes visuais sugerimos o trabalho com sete capítulos no decorrer dos três anos do Ensino Médio:

- “Culturas indígenas”, em que se abordam arte e artefato, adorno e pintura corporal e objetos rituais e se propõe a pesquisa de ritos e artefatos, além da concepção de um rito e da construção de objetos rituais.
- “Culturas africanas”, em que se abordam máscaras rituais, esculturas de madeira e pinturas e padrões, além de se explorar a questão da memória, coletiva e individual, e de como ela aparece na arte contemporânea. Propõem-se ainda uma pesquisa sobre arte afro-brasileira e um projeto de monumento.
- “A cultura da Grécia antiga”, em que se abordam a ideia de ordem na sociedade grega antiga, a produção de vasos decorados e as esculturas que representam a figura humana, além de tratar dos fundamentos do desenho. São propostas uma pesquisa sobre esculturas e cerâmicas e uma prática de desenho de figuras humanas. Esse capítulo apresenta um texto de Umberto Eco que oferece subsídios para a discussão do conceito de beleza.
- “Arte e colonização”, em que se abordam a escultura no Barroco, a chegada da Missão Francesa ao Rio de Janeiro, com o conseqüente estabelecimento da pintura acadêmica, e os primeiros

fotógrafos brasileiros, além de tratar brevemente das implicações estéticas do retrato na pintura e na fotografia. São propostas uma pesquisa sobre retrato fotográfico e a execução de retrato fotográfico e pictórico.

- “Modernismo no Brasil”, em que se abordam a Semana de Arte Moderna, as revistas e os manifestos ligados a esse evento, a relação do muralismo com a arquitetura moderna e a escultura surrealista no Brasil, além de explorar fundamentos da tipografia. Propõem-se uma pesquisa sobre modernismo e tipografia e a elaboração de projeto visual para um texto, em que sejam exploradas as relações entre os sentidos da palavra e sua visualidade.
- “Multiculturalismo”, em que se abordam o ambiente multicultural em Nova York, as artes visuais para a geração de 1980 no Brasil e a exposição *Mágicos da Terra* em Paris, além de tratar das técnicas da pintura associadas a materiais diversos, que servem de suporte e como objetivo. São propostas uma pesquisa sobre a pintura no final do século XX e a execução de uma pintura.
- “Arte urbana”, em que se abordam grafite e intervenção urbana, além de fundamentos de ampliação de imagens, e se propõem uma pesquisa sobre o grafite no Brasil e no mundo e uma atividade de grafite.

TEATRO



Para o percurso de teatro sugerimos o trabalho com quatro capítulos no decorrer dos três anos:

- “A cultura da Grécia antiga”, em que se abordam as relações entre religião, educação social e linguagem teatral e entre mito e teatro, além do coro cênico, e se explora a dramaturgia

Édipo rei, de Sófocles, por meio de uma leitura encenada.

- “Modernismo no Brasil”, em que se traça um panorama do teatro brasileiro na década de 1930 e se abordam as tentativas modernizantes de Oswald de Andrade e a efetiva modernização da

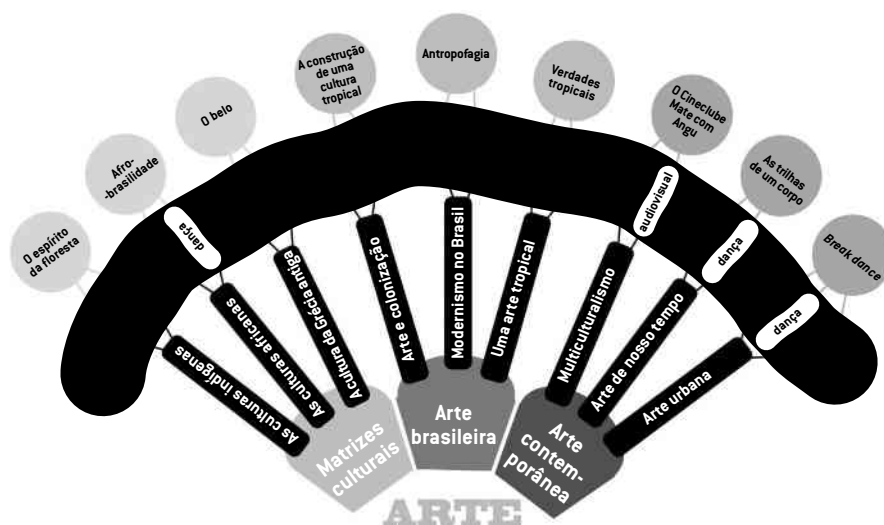
linguagem teatral na década de 1940. Sugerem-se uma pesquisa sobre teatro de revista e um jogo teatral sobre essa vertente, além da exploração da função e do surgimento do conceito de encenação teatral, experimentada por meio de um trecho da dramaturgia de *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues.

- “Uma arte tropical”, em que se acompanham o processo de modernização burguesa do teatro conduzido pelo TBC, a experiência do Teatro de Arena, caracterizado pela produção de uma linguagem teatral engajada na transformação da sociedade, além de explorar os conceitos de teatro dramático e teatro épico. Entre as atividades propostas, estão uma pesquisa sobre o CPC e um jogo teatral inspirado na metodologia do

teatro do oprimido e uma experimentação de encenação épica, com base em um trecho da dramaturgia *Arena conta Tiradentes*.

- “Arte de nosso tempo”, em que se abordam o teatro de grupo, principal vertente da linguagem teatral contemporânea, e outras tendências, como o teatro pós-dramático, os musicais e o teatro de formas animadas, além do teatro de rua. São propostas uma pesquisa dos diversos grupos espalhados pelo território nacional atualmente e a experimentação de alguns jogos teatrais baseados na metodologia da teatrista e pedagoga estadunidense Viola Spolin (1906-1994), além de uma encenação, com base no conceito de processo colaborativo, de um trecho da dramaturgia *O errante*, da Brava Companhia.

DANÇA



Para o percurso de dança sugerimos o trabalho com quatro capítulos no decorrer dos três anos:

- “Culturas africanas”, em que se abordam a dança da África no Brasil, o jongo e o tambor de crioula, além das bases das danças afro-brasileiras, e se propõem uma pesquisa sobre a história da dança de matriz africana e uma atividade de dança com inspiração africana. Esse capítulo oferece um texto do escritor Reginaldo Prandi, em que é narrada a história de uma africana escravizada.
- “Multiculturalismo”, em que se abordam o cinema em Pernambuco na década de 1990, a centralidade da periferia na produção audiovisual e a questão de gênero, além da relação entre tempo e cinema, e se sugerem filmes fundamentais na história do cinema e a produção de um ensaio audiovisual. Nessa atividade, o professor de dança poderá promover, por exemplo, a elabo-

ração de um trabalho de videodança, para o qual há orientações neste **Manual**.

- “Arte contemporânea”, em que se abordam a dança contemporânea e a *performance*, além dos fundamentos da improvisação, e se propõem uma pesquisa sobre as artes do corpo e uma prática de *performance* e *flash mob*. Esse capítulo oferece um texto de Arnaldo Antunes, no qual são descritos os processos criativos para a composição de uma trilha para o grupo Corpo.
- “Arte urbana”, em que se abordam as festas brasileiras, os novos caminhos da dança de rua, com a apresentação de alguns movimentos dessa dança, e se sugerem uma pesquisa sobre dança de rua, filmes e eventos sobre dança e uma “batalha” de dança de rua. Esse capítulo oferece um texto do coreógrafo Bruno Beltrão (1979) em que são descritos os desdobramentos da dança de rua.

OUTROS CAMINHOS

Muitas outras trajetórias são possíveis dentro da complexa teia de saberes contida neste material. Um professor licenciado em Artes Cênicas e interessado em se aprofundar no tema da Grécia antiga, por exemplo, pode trabalhar de forma horizontal com o capítulo dedicado a esse tema, abordando não apenas o conteúdo de teatro e as seções comuns a essa linguagem, mas também o contexto das artes visuais, que trata dos valores estéticos fundamentais dessa sociedade. Um professor com formação em qualquer linguagem artística que tenha especialização em Cultura Afro-brasileira, ou mesmo interesse nesse universo, pode trabalhar de forma horizontal com o capítulo “Culturas africanas”, abordando não apenas o conteúdo de artes visuais e dança, mas as seções comuns às duas linguagens, além da síntese proposta com base no texto de Reginaldo Prandi (1946). O professor pode trazer ainda exemplos de uma linguagem que não foi contemplada em determinado capítulo, por exemplo, música em “A cultura na Grécia antiga” ou artes visuais em “Arte de nosso tempo”.

Organizado de modo a aproximar a realidade do estudante dos temas integradores, o livro mescla produções do passado com exemplos de poéticas artísticas contemporâneas e de cultura juvenil em todos os capítulos. Para isso, são apresentados trabalhos de arte contemporânea mundial e do cânone ocidental, assim como das variadas formas artísticas produzidas em todas as regiões do Brasil, tanto em contextos rurais tradicionais como em contextos urbanos atuais.

Entre os variados recursos disponíveis na obra para o professor montar suas próprias trajetórias há propostas de análise e discussão de exemplos visuais, sonoros e textuais, reflexão sobre os contextos históricos e sociais das manifestações artísticas, comparação de trabalhos artísticos e dos elementos estéticos envolvidos em sua produção, estudo dos fundamentos teóricos e técnicos que estão por trás da elaboração desses trabalhos, pesquisas sobre cultura internacional, regional e local, sugestão de conexões temporais e espaciais entre artistas e suas produções, além da leitura de textos de artistas e intelectuais sobre arte e produção de experimentos e reflexões, individuais e coletivas, nas diversas linguagens artísticas.

O conteúdo do CD de áudio que acompanha o livro também é essencial para o desenvolvimento do trabalho. Nele se encontram músicas e *podcasts* relacionados com obras, textos e movimentos culturais abordados no decorrer do volume:

- O conteúdo do CD relacionado à Unidade 1 oferece músicas que exemplificam algumas culturas indígenas e suas influências no carimbó. O conteúdo musical comenta as diferenças entre ruído e som musical e complementa o conceito de melodia.
- O conteúdo do CD relacionado à Unidade 2 oferece exemplos de músicas do fim do século XIX e início do século XX – período que corresponde à gênese de estilos que marcaram nossa cultura, como o samba –, além de músicas que representam outro momento criativo da música brasileira, os anos 1960 e 1970, período em que surgiram a bossa nova, a jovem guarda e o tropicalismo. Os conteúdos musicais auxiliam na compreensão do conceito de síncope musical, pulsação, harmonia e contraponto. Também são propostas atividades a partir de levadas de palmas e uma experiência de canto em contraponto, que poderá ser executada com todo o grupo com o auxílio dos áudios.
- O conteúdo do CD relacionado à Unidade 3 oferece uma abordagem do *rap*, a música poética do *hip-hop*, explorando sua característica intertextual.

3 Educação e cultura

Até o fim do século XX, a chamada cultura ocidental canônica, predominantemente europeia, branca e masculina, ocupou o ponto central no ensino de Arte na escola brasileira.

Nas últimas décadas, a abordagem multicultural trouxe uma visão mais democrática e inclusiva para a educação, propondo a valorização das singularidades das diversas culturas e o respeito às diferenças.

No entanto, reunir exemplos diversificados em um panorama em que todas as minorias possam se reconhecer não garante a realização de uma educação democrática. Os novos estudos em arte-educação sugerem que é preciso oferecer igualmente ao estudante possibilidades de compreender as relações de força entre as culturas ditas minoritárias e as ditas dominantes, bem como as trocas que ocorrem entre elas.

Para esse debate, o conceito de interculturalidade (BARBOSA, 2010; RICHTER, 2007; CANDAU, 2007) cumpre um importante papel, ao propor uma perspectiva de respeito às diferenças e às identidades culturais e uma atitude integradora, que acolhe

a singularidade de cada estudante. A cultura é entendida como um contínuo processo de elaboração e troca, sempre atravessado por relações de poder. Esses autores defendem também que é preciso romper com o caráter homogeneizador da escola propondo práticas educativas em que as questões da diversidade e da diferença estejam presentes.

Especialmente em nosso país, onde a diversidade é elemento constitutivo da cultura, torna-se urgente essa renovação de conteúdos, abordagens e práticas, de forma a dar visibilidade aos valores estéticos e às identidades que foram silenciadas no passado. Confirmando essa visão, podemos citar Candau:

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

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

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria [Org.]. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 17.

Esse ponto de partida ético orientou o projeto desta obra, levando-nos a contemplar discussões

étnico-raciais, religiosas, de gênero, de classe, de particularidades socioespaciais e de acessibilidade no desenrolar dos nove capítulos. Há ainda um capítulo, que trata do multiculturalismo, em que apresentamos a origem desse debate nos anos 1990 ao jovem estudante do Ensino Médio. As visões dos estudos pós-coloniais e pós-modernos também são abordadas de forma sintética nos textos dirigidos ao estudante, de modo que ele possa compreender e acompanhar as reflexões contemporâneas sobre a complexidade social, ambiental e político-estética em que estamos imersos no século XXI.

Ao longo do livro, por meio de um grande esforço de síntese, buscamos apresentar temas relevantes de cada linguagem e manifestações artísticas que de alguma forma se relacionam com as culturas brasileiras e com nosso cotidiano. Embora sejam apresentados exemplos de variadas culturas e estéticas, para que se possam aprofundar as linguagens e os contextos, não se opta por uma amplitude planetária, o que propomos para o Ensino Médio é o foco na cultura brasileira.

Entendemos também que estudantes e professores são detentores e produtores de cultura e saberes que devem ser trazidos para o ambiente escolar. Para contemplar e contextualizar essa questão, além de vários exemplos do universo cultural do estudante distribuídos ao longo do livro, há uma abordagem específica sobre cultura juvenil no Capítulo 8, dedicado à arte de nosso tempo.

Convidamos o professor a contribuir com este conjunto de conteúdos, completando cada um dos temas com seus saberes, com a cultura local e regional em que está inserido, pois acreditamos na diversidade como um dispositivo que pode propiciar uma dinâmica potente para o processo de ensino-aprendizagem.

Oferecemos a seguir exemplos de temas interculturais que aparecem neste livro:

TEMAS INTERCULTURAIS	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Étnico-racial	1. As culturas indígenas	Por que estudar as culturas indígenas?	Apresenta de forma breve alguns aspectos das sociedades indígenas e comenta as violências sofridas por esses povos no processo de colonização.
		Contexto e criação Pintura e adorno corporal	Apresenta objetos de miçanga e expõe o valor simbólico para os povos indígenas desses elementos trazido pelo colonizador.
		Abordagem Objetos e rituais	Apresenta a obra de artista contemporâneo realizada em favor das demandas políticas dos povos indígenas.

TEMAS INTERCULTURAIS	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Étnico-racial	1. As culturas indígenas	Contexto e criação Música e rito	Comenta a dificuldade dos colonizadores de compreender e registrar a música dos povos indígenas e como isso contribuiu para perdas de patrimônio imaterial.
		Conexão Culturas indígenas no tempo	Descreve o preconceito do olhar do colonizador em relação aos povos indígenas e apresenta a visão idealizada que a elite cultural do país elaborou sobre eles no fim do século XIX, além de apresentar também o surgimento do movimento indígena no século XX.
		Conexão Culturas indígenas hoje	Expõe a presença, conquistada pelas lideranças indígenas, de sua cultura na arte contemporânea brasileira.
		Síntese estética O espírito da floresta	Oferece trecho do texto de David Yanomami, que condena e denuncia a forma como os brancos se apropriam da floresta.
	2. As culturas africanas	Por que estudar as culturas africanas?	Apresenta o conceito de diáspora africana e descreve a violência cultural que o sistema escravagista impingiu durante três séculos às populações africanas trazidas para o Brasil.
		Contexto e criação Máscaras e rituais	Comenta a influência das esculturas e máscaras africanas nas concepções de artistas modernos europeus.
		Abordagem Arte e memória	Apresenta projeto de artista contemporâneo que tem como objetivo evidenciar a inter-relação das culturas forjadas a partir do processo de colonização.
		Abordagem Danças afro-brasileiras	Expõe a importância da roda e da valorização da identidade de grupo nas danças de matrizes africanas, que têm como objetivo fortalecer a sintonia e a cooperação entre os participantes.
		Pesquisa Danças e histórias	Propõe questionamento e pesquisa sobre pessoas e processos que levaram as danças afro-brasileiras do terreiro para a cena artística.
		Conexão A negritude	Descreve o preconceito do olhar do colonizador em relação aos negros escravizados e apresenta a visão elogiosa que a elite cultural do país elaborou sobre os negros no Modernismo. Apresenta ainda as consequências estéticas do surgimento do movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX.
		Conexão Arte afro-brasileira hoje	Apresenta o protagonismo dos atores negros, conquistado no século XXI, além do trabalho de artista contemporânea que denuncia a violência contra as mulheres negras.
		Síntese estética Afro-brasilidade	Oferece texto literário que descreve formas encontradas pelos afrodescendentes de lutar pela manutenção da cultura africana sob a opressão do sistema escravagista, enfrentando a violência do racismo em nossa sociedade.
	3. A cultura da Grécia antiga	Por que estudar a cultura grega hoje?	Expõe exemplo de incorporação dos valores culturais europeus pelos afrodescendentes estadunidenses.
	4. Arte e colonização	Pesquisa Fotografia e retrato	Propõe reflexão a partir de fotografias de africanos e afrodescendentes no Brasil do século XIX.
		Ação Retrato em fotografia e pintura	Propõe atividade de observação e preparo de tinta na cor da pele.

TEMAS INTERCULTURAIS	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Étnico-racial	4. Arte e colonização	Contexto e criação Batuque, lundu e modinha	Expõe estratégias culturais que permearam o processo que levou o lundu a frequentar os salões da elite, como o uso da comicidade em suas letras.
		Contexto e criação Polca e maxixe, para dançar	Expõe as relações de mestiçagem cultural que ocorreram nos salões de dança, levando à transformação rítmica da polca.
		Contexto e criação O nascimento do choro e do samba	Expõe o conflito entre cultura da elite e cultura popular de origem africana na representação simbólica dos espaços sociais e na música.
		Conexão Reverendo a colonização em nossos dias	Apresenta trabalhos de artistas contemporâneos que denunciam as relações perversas de exploração, decorrentes do racismo velado em nossa sociedade.
	5. Modernismo no Brasil	Contexto e criação Muralismo e arquitetura	Apresenta a visão idealizada que os artistas modernistas tinham do trabalhador negro e dos mestiços no Brasil.
		Contexto e criação Os amadores e a modernização do teatro	Apresenta o Teatro Experimental do Negro (TEN), grupo fundado em 1944.
		Síntese estética Antropofagia	Oferece trechos do Manifesto Antropófago, que denuncia a opressão à cultura indígena pela cultura do colonizador, e propõe uma reflexão sobre o significado político-estético do texto.
	6. Uma arte tropical	Conexão Arte e cultura de massa nos EUA	Apresenta o <i>jazz</i> como legado do encontro entre as distintas culturas africanas na América, sob a opressão do sistema escravagista.
		Conexão Produção cultural estadunidense	Apresenta músicos afrodescendentes, como James Brown e Jimi Hendrix, e ritmos característicos da cultura negra, como o <i>funk</i> .
	7. Multiculturalismo	O que é multiculturalismo?	Expõe o conceito de multiculturalismo e alerta para a tensão entre os diversos grupos culturais e raciais.
		Contexto e criação Ambiente multicultural	Propõe reflexão sobre o trabalho de artista contemporâneo negro que deu destaque para temas como diáspora e racismo em suas pinturas.
		Contexto e criação Mágicos da Terra	Apresenta proposta curatorial que buscou reunir artistas ligados a tradições ancestrais indígenas e africanas e propõe reflexão sobre trabalho de artista – sacerdote de cultos iorubá-nagô.
		Contexto e criação Audiovisual: a periferia no centro	Apresenta documentário que mostra o cotidiano invisível de jovens artistas negros em comunidade do Rio de Janeiro. Comenta o manifesto Dogma Feijoadá, que exigia espaço para produções cinematográficas realizadas por artistas negros.
		Conexão Multiculturalismo hoje	Apresenta produção cinematográfica contemporânea que discute racismo e violência racial na periferia das grandes cidades do Brasil.
	8. Arte de nosso tempo	Contexto e criação Teatro de grupo	Apresenta grupo de teatro que centra sua pesquisa cênica na questão do negro na sociedade.

TEMAS INTERCULTURAIS	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Étnico-racial	8. Arte de nosso tempo	Pesquisa Dança e <i>performance</i>	Propõe reflexão sobre <i>performance</i> de artista estadunidense negro que questiona o racismo.
	9. Arte urbana	Conexão Festas urbanas no Brasil	Apresenta aspectos da festa de expressão sincrética que ocorre na Bahia em homenagem a Nosso Senhor do Bonfim.
Religião	1. As culturas indígenas	Contexto e criação Música e ritual	Apresenta a relação intrínseca da música com os rituais místicos e com o poder de cura.
		Conexão Culturas indígenas hoje	Apresenta trabalho conjunto de artista contemporâneo e indígenas da etnia <i>huni kuin</i> que consiste em espaço para a prática de rituais espirituais.
	2. As culturas africanas	Por que estudar as culturas africanas?	Apresenta de forma breve as religiões afrodescendentes.
		Contexto e criação A dança da África no Brasil	Propõe reflexão sobre a relação entre o sagrado e o profano nas culturas africanas.
		Pesquisa Danças e histórias	Propõe questionamento sobre a relação entre os elementos simbólicos da mitologia <i>nagô-iorubá</i> e a cultura e arte brasileiras e promove debate sobre como as danças afro-brasileiras de caráter religioso passaram para a cena artística.
		Ação Dança de inspiração africana	Apresenta a relação entre os <i>orixás</i> e as forças da natureza e propõe pesquisa e criação corporal baseada na dança dos <i>orixás</i> .
		Síntese estética Afro-brasilidade	Oferece texto literário que incita a refletir sobre a origem e o significado das danças rituais nas religiões <i>candomblecistas</i> .
	3. A cultura da Grécia antiga	Contexto e criação Deuses e heróis nas origens do teatro	Propõe questionamento sobre a relação entre a religião e o surgimento do teatro na Grécia antiga.
	4. Arte e colonização	Como a cultura dos países europeus se estabeleceu no Brasil?	Expõe os preceitos da contrarreforma católica e exemplifica em imagens como essas propostas se manifestaram na arte barroca no Brasil.
		Contexto e criação A escultura no Barroco brasileiro	Apresenta formas estéticas que expressam os valores da Igreja católica.
	7. Multiculturalismo	Contexto e criação Mágicos da Terra	Expõe obras de artistas brasileiros que propõem reflexões sobre religiosidade afrodescendente e católica.
	9. Arte urbana	Pesquisa O <i>rap</i> e seus elementos	Propõe pesquisa sobre o <i>rap</i> gospel que defende ideias cristãs.
Conexão Festas urbanas brasileiras		Apresenta o sincretismo religioso na festa do Senhor do Bonfim e a expressão religiosa cristã na festa do Círio de Nazaré.	
Gênero e sexualidade	2. As culturas africanas	Contexto e criação Máscaras e rituais	Apresenta o festival <i>Gelede</i> , em que homens se vestem de mulher em reconhecimento ao poder e à força vital das mães ancestrais.

TEMAS INTERCULTURAIS	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Gênero e sexualidade	2. As culturas africanas	Conexão Arte afro-brasileira hoje	Apresenta trabalho de artista contemporânea que denuncia a violência contra as mulheres negras.
	4. Arte e colonização	Contexto e criação Polca e maxixe, para dançar	Apresenta o pioneirismo de Chiquinha Gonzaga e propõe reflexão sobre as críticas a sua atuação artística.
		Pesquisa Músicos brasileiros	Propõe pesquisa sobre a dificuldade de afirmação de uma mulher como compositora no século XIX, em uma sociedade patriarcal.
	5. Modernismo no Brasil	Contexto e criação Escultura e Surrealismo	Apresenta trabalho de artista brasileira que se destacou no cenário masculino internacional das artes visuais na década de 1940.
	7. Multiculturalismo	Contexto e criação Ambiente multicultural	Relaciona trabalho de artista estadunidense ao impacto da Aids no cotidiano dos jovens na década de 1980.
		Contexto e criação Artes visuais na geração 80	Propõe reflexões sobre a expressão de questões relacionadas ao corpo, à sexualidade e à Aids na obra de um artista brasileiro.
		Contexto e criação A questão de gênero no cinema	Sugere reflexão a partir de filme de curta-metragem que aborda a homossexualidade na adolescência.
		Síntese estética O Cineclube Mate com Angu	Oferece texto sobre movimento cineclubista de Duque de Caxias que cita dona Armanda Álvaro Alberto, educadora visionária e feminista que atuou no município no século XX.
	8. Arte de nosso tempo	Conexão Arte contemporânea e cultura juvenil	Apresenta e coloca em discussão o feminismo na cultura juvenil.
	9. Arte urbana	Conexão Arte urbana nas megacidades do mundo	Apresenta grafite de artista japonesa que homenageia uma heroína histórica da Índia.
Classe e particularidades socioespaciais	4. Arte e colonização	Abordagem O retrato	Apresenta trabalho de artista contemporânea na periferia de São Paulo e propõe questionamento sobre estética da periferia.
		Contexto e criação O nascimento do choro e do samba	Apresenta o conflito entre cultura da elite e cultura popular de origem africana na ocupação da cidade, além do contexto do surgimento da primeira favela na cidade do Rio de Janeiro.
		Conexão Revendendo a colonização em nossos dias	Apresenta trabalho de artista contemporâneo que aponta dinâmicas sociais existentes em algumas relações de trabalho no Brasil que se utilizam da troca de favores, com aparente gentileza, em descumprimento de leis trabalhistas.
	5. Modernismo no Brasil	Como os artistas modernos conceberam uma identidade para o Brasil?	Expõe o interesse dos artistas modernistas pela cultura tradicional do interior do Brasil e apresenta grupo musical de Cajazeiras, fotografado em 1938.
		Contexto e criação Muralismo e arquitetura	Apresenta reflexão feita por Graciliano Ramos sobre a relação entre arte e miséria.

TEMAS INTERCULTURAIS	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA	
Classe e particularidades socioespaciais	5. Modernismo no Brasil	Pesquisa Modernismo e tipografia	Propõe pesquisa e reflexão sobre tipografia vernacular.	
		Conexão Modernismo hoje	Apresenta trabalho de artista contemporâneo que se inspira na estética precária e improvisada do ambiente urbano da periferia.	
	6. Uma arte tropical	Síntese estética Verdades tropicais	Apresenta trecho de texto de Caetano Veloso em que o artista comenta como incorporou a suas criações elementos do programa do Chacrinha, que apresentava calouros em um programa de auditório de grande sucesso popular.	
	7. Multiculturalismo	O que é multiculturalismo?	Expõe as razões que levaram a cultura da periferia a ocupar papel de destaque no cenário cultural contemporâneo, além de apresentar como exemplos para reflexão a cultura sertaneja e o <i>hip-hop</i> .	
		Contexto e criação Audiovisual: a periferia no centro	Apresenta documentário realizado por cineasta da periferia que mostra o cotidiano de jovens artistas de comunidade do Rio de Janeiro.	
		Conexão Multiculturalismo hoje	Comenta a forte presença da cultura da periferia na cena artística contemporânea no Brasil e no mundo, oferecendo como exemplos a dança do passinho, a swingueira e a produção cinematográfica que trata da vida nos espaços urbanos periféricos.	
		Síntese estética O Cineclube Mate com Angu	Apresenta trecho do livro <i>O cerol fininho da Baixada</i> , de Heraldo HB, que narra as aventuras vividas por um grupo de amigos para organizar e animar um cineclube na cidade de Duque de Caxias, na periferia do Rio de Janeiro.	
	8. Arte de nosso tempo	Contexto e criação Teatro de grupo	Apresenta o trabalho do grupo Pombas Urbanas, que desenvolve pesquisa e produção teatral em bairro periférico de São Paulo.	
		Contexto e criação Teatro de rua	Apresenta o trabalho do grupo TUOV, companhia paulista de teatro de rua inspirado no universo popular e apresentado para ele.	
	9. Arte urbana	O que é arte urbana?	Apresenta e propõe reflexão sobre <i>break dance</i> e <i>hip-hop</i> .	
		Contexto e criação Música e poesia	Apresenta o contexto do surgimento da cultura <i>hip-hop</i> e propõe reflexão sobre a letra de uma música de um grupo de <i>rap</i> pernambucano.	
		Pesquisa O <i>rap</i> e seus elementos	Sugere pesquisa de variados grupos musicais que atuam na periferia de grandes cidades.	
		Pesquisa Danças urbanas: filmes e eventos	Sugere pesquisa do universo da dança urbana no Brasil, propondo documentários que apresentam o cotidiano complexo dos jovens que vivem na periferia.	
		Conexão Festas urbanas brasileiras	Apresenta o Baile Charme, que acontece tradicionalmente embaixo de um viaduto na zona norte do Rio de Janeiro.	
	Acessibilidade	4. Arte e colonização	Pesquisa Fotografia e retrato	Propõe reflexão sobre deficiência visual a partir do filme <i>Janela da alma</i> .
		8. Arte de nosso tempo	Pesquisa Dança e <i>performance</i>	Propõe pesquisa e reflexão sobre inclusão de corpos diferenciados nas companhias de dança contemporânea.

TEMAS INTERCULTURAIS	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA	
Acessibilidade	9. Arte urbana	Pesquisa O <i>rap</i> e seus elementos	Sugere pesquisa sobre <i>slam</i> do corpo, que reúne poetas que se expressam por meio da linguagem de libras.	
	Cultura juvenil	2. As culturas africanas	Conexão Arte afro-brasileira hoje	Apresenta exemplo de seriado de televisão em que artistas negros são protagonistas.
3. A cultura da Grécia antiga		Conexão Cultura grega hoje	Apresenta exemplos de HQ e de moda em que se nota a presença da cultura grega.	
7. Multiculturalismo			Contexto e criação Ambiente multicultural	Apresenta o surgimento da estética do grafite e da arte de rua nos Estados Unidos.
			Contexto e criação Artes visuais na geração 80	Apresenta a expressão de questões amorosas e sexuais na obra de artistas dessa geração.
			Contexto e criação Audiovisual: a periferia no centro	Apresenta filme que aborda a realidade de jovens artistas da periferia do Rio de Janeiro.
			Contexto e criação A questão de gênero no cinema	Apresenta filmes que focalizam as relações entre jovens no ambiente escolar e propõe discussão sobre gênero.
			Conexão Multiculturalismo hoje	Apresenta a dança do passinho e a swingueira como expressões da cultura juvenil na periferia de grandes cidades brasileiras.
8. Arte de nosso tempo			Ação <i>Performance</i> e <i>flash mob</i>	Propõe atividade coletiva de concepção e realização de um <i>flash mob</i> .
			Conexão Arte contemporânea e cultura juvenil	Comenta a diversidade e a importância da cultura juvenil no cenário artístico hoje.
9. Arte urbana			O que é arte urbana?	Comenta como os jovens se relacionam com a cidade por meio das linguagens artísticas e apresenta exemplo de dança.
			Pesquisa O <i>rap</i> e seus elementos	Propõe pesquisa e reflexão sobre os principais gêneros de <i>rap</i> .
			Ação Qual é o seu grito?	Propõe atividade coletiva de composição de um <i>rap</i> para se comunicar com a comunidade.
			Contexto e criação Grafite e intervenção urbana	Apresenta o grafite contemporâneo e propõe reflexão sobre um grande painel urbano.
			Abordagem Dança de rua	Apresenta alguns movimentos básicos de danças de rua.
			Pesquisa Danças urbanas: assistir e participar	Propõe pesquisa, filmes e festivais de dança urbana.
	Ação A escola é a cidade		Propõe a realização de grafite e jogo de dança em um evento na escola.	
	Síntese estética <i>Break dance</i> : fissão e reação em cadeia		Oferece texto de Bruno Beltrão em que o coreógrafo trata do universo da dança de rua.	

4 Transdisciplinaridade

Outro aspecto fundamental na gênese deste material didático é a busca por uma abordagem transdisciplinar que opere com o conhecimento de maneira a enfrentar a complexidade dos saberes ao conjugar o específico e o geral. O pensador francês Edgar Morin (1921), em um documento escrito para a Unesco, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, alerta para o fato de que a educação está sendo confrontada por esse desafio:

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global [a relação todo/partes], o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ed. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2011. p. 33.

Diferentemente da interdisciplinaridade, em que conhecimentos de diferentes áreas se sobrepõem, pela transdisciplinaridade (MORIN, 2000) os conteúdos são abordados por meio de temas que passam as diferentes áreas de conhecimento. Esses temas são também chamados de temas transversais ou temas integradores.

Partindo dessa abordagem, os conhecimentos articulados neste livro podem ser aglutinados em torno de quatro temas que consideramos de grande relevância para o século XXI:

- **Corpo e identidade** – O corpo surge como um tema fundamental na arte e na educação, na medida em que traz as questões identitárias para o centro do debate. A partir desse tema podemos nos perguntar: Quem somos nós? A que grupos religiosos, étnico-raciais, culturais e sociais pertencemos? Quais são as tradições que preservamos?

Como nos diferenciamos a partir do próprio corpo? Quais são as possibilidades expressivas, narrativas e reflexivas do corpo? O tema é o mote do Capítulo 8, “Arte de nosso tempo”, mas aparece em variadas abordagens ao longo de todo o livro.

- **Cidadania** – A cidade torna-se tema fundamental na arte e na educação, na medida em que traz a questão da cidadania ativa para o cotidiano da escola e também da vida pública. Ao pensar na cidade, podemos nos perguntar: O que é espaço público? Como nos apropriamos dos espaços que habitamos? Como podemos contribuir com ações de caráter político-estético na melhoria das cidades e dos bairros onde moramos? O tema é o mote do Capítulo 9, “Arte urbana”, mas aparece em variadas abordagens por todo o livro.
- **Meio ambiente e tecnologia** – O meio ambiente já é tema fundamental na Educação Básica brasileira. Sugerido nos PCN de 1997 como tema transversal, tem sido tratado na escola não apenas pelas disciplinas da área de Ciências da Natureza, mas, nas últimas décadas, por todas as demais disciplinas. Ao propor um olhar sobre esse tema associado aos desenvolvimentos tecnológicos, intencionamos uma reflexão sobre a relação entre a sociedade e o planeta: Que dispositivos tecnológicos impactaram as produções intelectuais e artísticas no decorrer da história? Como esse impacto se deu nas diversas linguagens artísticas? Por que o desenvolvimento tecnológico passou a ameaçar, nos âmbitos social e ambiental, nosso planeta? O tema também aparece em variadas abordagens ao longo de todo o livro.
- **Ancestralidade** – O tema ancestralidade é fundamental nos dias de hoje, pois nos ajuda a compreender as variadas sociedades com base nos ritos, nos mitos e na memória coletiva, trazendo para o campo da Arte e da Educação as seguintes reflexões: Como os mitos podem dialogar com as sociedades contemporâneas? Que aspectos culturais presentes no cotidiano são provenientes de nossa ancestralidade? Quais são os valores estéticos que queremos preservar para as gerações futuras? O tema é o mote dos três capítulos da Unidade 1, **Matrizes culturais**, e reaparece no Capítulo 7, “Multiculturalismo”, e em variadas abordagens ao longo de todo o livro.

A seguir, relacionamos em uma tabela como e em que momentos esses quatro temas foram tratados nesta obra:

TEMAS TRANSDISCIPLINARES	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Corpo e identidade	1. As culturas indígenas	Contexto e criação Pintura e adorno corporal	Apresenta formas variadas de expressão corporal dos povos indígenas.
	2. As culturas africanas	Contexto e criação Esculturas de madeira	Expõe por meio de imagens formas de representação do corpo em culturas africanas.
		Contexto e criação A dança da África no Brasil	Expõe a relação do corpo com a ancestralidade na cultura afrodescendente.
		Contexto e criação O tambor de crioula	Descreve movimentação corporal e propõe uma reflexão sobre dança ritual do Maranhão.
		Abordagem Danças afro-brasileiras	Apresenta a relação entre corpo e ritmo e os principais coreógrafos no estudo das danças tradicionais afro-brasileiras.
		Pesquisa Danças e histórias	Propõe pesquisa e reflexão sobre os elementos simbólicos da mitologia nagô-iorubá e sobre as formas de preservação e transmissão de saberes corporais.
		Ação Dança de inspiração africana	Propõe trabalho corporal de grupo com base em elementos da natureza e nos toques de tambor relacionados aos orixás.
		Síntese estética Afro-brasilidade	Oferece texto literário que instiga a refletir sobre a origem e o significado das danças rituais nas religiões candomblecistas.
		3. A cultura da Grécia antiga	Contexto e criação As esculturas
	Ação Desenho de figuras humanas		Propõe experimentações na representação do corpo humano por meio do desenho.
	4. Arte e colonização	Abordagem O retrato	Apresenta a importância do retrato na história da pintura e propõe uma reflexão sobre a fotografia e o retrato.
		Pesquisa Fotografia e retrato	Propõe a pesquisa de representações do corpo na linguagem da pintura e da fotografia no final do século XIX e no começo do século XX.
		Ação Retrato em fotografia e em pintura	Propõe a realização do retrato de um colega, na técnica da pintura, com base na observação e com tinta da cor da pele preparada pelo estudante.
		Ação Música e ritmo	Propõe atividade corporal para o entendimento de pulsação e ritmo.
	5. Modernismo no Brasil	Contexto e criação Muralismo e arquitetura	Propõe questionamento sobre a representação, realizada pelos modernistas, do corpo do trabalhador brasileiro.
		Contexto e criação Escultura e Surrealismo	Expõe o trabalho dos artistas surrealistas e o modo como subverteram as formas de representação do corpo.
	6. Uma arte tropical	Ação Jogo teatral e encenação	Propõe dinâmica de teatro-imagem para ser realizada por meio da linguagem corporal.

TEMAS TRANSDISCIPLINARES	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Corpo e identidade	7. Multiculturalismo	Contexto e criação Artes visuais na geração 80	Apresenta obra de artista brasileiro interessado em expressar questões relacionadas ao corpo e à sexualidade.
		Contexto e criação Mágicos da Terra	Apresenta obra de artista estadunidense interessado em expressar questões relacionadas ao corpo e ao feminismo.
		Contexto e criação A questão de gênero no cinema	Defende a necessidade de tratar o tema da sexualidade na escola e propõe um trabalho de reflexão a partir do curta-metragem <i>Eu não quero voltar sozinho</i> .
	8. Arte de nosso tempo	O que é arte contemporânea?	Destaca o corpo como ponto de interesse da arte contemporânea e sugere uma reflexão sobre trabalhos em que o corpo está em ação.
		Contexto e criação Dança contemporânea	Trata da descoberta do corpo como singularidade e de seu papel central na dança contemporânea.
		Contexto e criação <i>Performance</i>	Expõe a relação entre o corpo e o tempo presente na <i>performance</i> e propõe uma reflexão sobre a condição de “o artista ser a obra” nesse tipo de acontecimento.
		Abordagem Improvisação nas artes do corpo	Propõe apreciação da improvisação corporal e reflexão sobre o tema.
		Pesquisa Dança e <i>performance</i>	Sugere uma série de questões e estímulos para que o estudante se aprofunde nas artes do corpo.
		Ação <i>Performance</i> e <i>flash mob</i>	Propõe atividade coletiva de criação de modos de expressão por meio do corpo.
		Conexão Precursores das artes do corpo	Apresenta uma série de experimentações com o corpo realizadas por artistas no Brasil e no mundo na segunda metade do século XX.
		Conexão Dança, teatro e <i>performance</i> no Brasil	Apresenta um mapa do Brasil com algumas das companhias de dança e teatro que se destacam no país.
		Síntese estética As trilhas de um corpo	Apresenta trecho do texto de Arnaldo Antunes sobre a experiência de criar trilha sonora para coreografia do grupo Corpo e a proposta de concepção coletiva de uma ação transformadora a partir do corpo.
	9. Arte urbana	O que é arte urbana?	Propõe apreciação de vídeo que registra dança em ambiente urbano.
		Contexto e criação Dança urbana: da rua para o palco	Apresenta a relação entre dança de rua e dança contemporânea e sugere a apreciação de uma peça.
		Abordagem Dança de rua	Descreve movimentos característicos da dança de rua.
		Pesquisa Danças urbanas: filmes e eventos	Estimula os estudantes a assistir filmes que retratam a dança urbana no Brasil e sugere pesquisa sobre festivais e eventos de dança de rua.
		Ação A escola é a cidade	Propõe a realização de batalha de dança, com improvisação corporal.

TEMAS TRANSDISCIPLINARES	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Corpo e identidade	9. Arte urbana	Síntese estética <i>Break dance</i> : fissão e reação em cadeia	Oferece trecho do texto de Bruno Beltrão em que o coreógrafo reflete sobre influências da dança de rua.
		Contexto e criação Deuses e heróis nas origens do teatro	Apresenta conceitos de democracia e <i>polis</i> .
Cidadania	3. A cultura da Grécia antiga	Contexto e criação A ordem e o caos	Apresenta conceito de religião cívica e a relação entre os deuses e a cidade.
		Contexto e criação A pintura acadêmica no Brasil	Apresenta contexto social da cidade do Rio de Janeiro à época da chegada da família real.
	4. Arte e colonização	Contexto e criação O nascimento do choro e do samba	Apresenta contexto da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, com os projetos de modernização urbana e a ocupação do morro da favela, além de propor reflexão sobre espaços sociais e música na cidade.
		Síntese estética A construção de uma cultura tropical	Oferece texto de Lilia Schwarcz e Heloisa Starling sobre o ambiente cultural do Rio de Janeiro no início do século XIX e propõe trabalho de reflexão e expressão sobre arte e colonização no Brasil.
		Contexto e criação Muralismo e arquitetura	Apresenta os preceitos da arquitetura e do urbanismo modernos.
	5. Modernismo no Brasil	Como a arte brasileira se projetou no cenário mundial?	Expõe o contexto em que se envolveu a construção de Brasília e propõe uma reflexão sobre arquitetura e cidade.
	6. Uma arte tropical	Contexto e criação Ambiente multicultural	Apresenta o contexto em que despontam o movimento <i>hip-hop</i> e a arte de rua.
	7. Multiculturalismo	Pesquisa Artes visuais no fim do século XX	Propõe levantamentos sobre arte de rua nos Estados Unidos e sobre os pioneiros do grafite no Brasil.
		Contexto e criação Audiovisual: a periferia no centro	Propõe estudo de documentário que apresenta o cotidiano de artistas da periferia das grandes cidades brasileiras.
		Conexão Multiculturalismo hoje	Expõe a força da cultura da periferia e propõe um trabalho com filme que reflete sobre o contexto urbano das cidades-satélites de Brasília.
		8. Arte de nosso tempo	Ação <i>Performance</i> e <i>flash mob</i>
	Contexto e criação Teatro de rua		Descreve formas características do teatro de rua e propõe reflexão sobre festas e teatro em espaços públicos.
	9. Arte urbana	O que é arte urbana?	Apresenta os conceitos de arte pública e de megacidade, descreve como a cidade se tornou palco de expressão artística e propõe uma discussão baseada na observação de exemplos de arte urbana.
		Contexto e criação Grafite e intervenção urbana	Apresenta formas de expressão artística no espaço urbano e propõe reflexão sobre a relação da arte com a cidade.

TEMAS TRANSDISCIPLINARES	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Cidadania	9. Arte urbana	Contexto e criação Dança urbana: da rua para o palco	Apresenta relação entre dança de rua e dança contemporânea e sugere apreciação de uma peça.
		Pesquisa Grafite no Brasil e no mundo	Propõe levantamento sobre grafite e intervenções em cidades do Brasil e de outros países.
		Pesquisa Danças urbanas: filmes e eventos	Sugere filmes que retratam a dança urbana no Brasil, além de festivais e eventos de dança de rua.
		Conexão Festas urbanas brasileiras	Apresenta algumas festas profanas e religiosas e sua relação com cidades brasileiras.
		Conexão Arte urbana nas megacidades do mundo	Oferece uma representação do mundo com a localização de algumas megacidades e apresenta artistas que atuam em suas ruas.
		Conexão Arte e urbanismo tático	Apresenta o conceito de urbanismo tático e propõe uma reflexão sobre ações coletivas na cidade.
Meio ambiente e tecnologia	1. As culturas indígenas	Contexto e criação O carimbó	Expõe a relação do carimbó rural com o meio ambiente e propõe leitura de uma letra de música que se refere ao tema.
		Síntese estética O espírito da floresta	Oferece trecho do texto de David Yanomami sobre o pensamento de seu povo, propõe reflexão sobre a floresta amazônica e estimula o estudante a imaginar o ambiente da floresta a fim de produzir um trabalho em linguagem artística sobre o tema.
	4. Arte e colonização	Contexto e criação Os primeiros fotógrafos brasileiros	Apresenta questões científicas e estéticas relacionadas à invenção da fotografia.
		Pesquisa Fotografia e retrato	Propõe questionamento sobre o impacto da invenção da fotografia na pintura do fim do século XIX e começo do século XX.
		Contexto e criação Batuque, lundu e modinha	Apresenta questões relacionadas às primeiras gravações sonoras no Brasil e propõe a audição de uma gravação da época.
	6. Uma arte tropical	Contexto e criação Bossa nova, uma música jovem	Apresenta o impacto da televisão no cenário cultural e especialmente na forma de circulação da música.
		Síntese estética Verdades tropicais	Apresenta texto de Caetano Veloso em que o artista trata do uso de procedimentos tecnológicos na composição musical.
	7. Multiculturalismo	O que é multiculturalismo?	Expõe visão crítica a respeito do desenvolvimento tecnológico e científico, comenta o surgimento do movimento ecológico e propõe uma reflexão acerca da ampliação do acesso à tecnologia do vídeo e do som.
		Contexto e criação Cinema em Pernambuco	Propõe trabalho com o filme <i>Baile perfumado</i> , que mostra a presença da tecnologia da fotografia e do cinema no sertão nordestino na década de 1930.
		Contexto e criação Audiovisual: a periferia no centro	Apresenta revolução conceitual causada pela difusão do acesso a equipamentos de vídeo.

TEMAS TRANSDISCIPLINARES	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Meio ambiente e tecnologia	7. Multiculturalismo	Conexão Multiculturalismo hoje	Sugere trabalho com o filme <i>Branco sai, preto fica</i> em que se apresenta uma visão de futuro tecnológico precário, metálico e decadente.
	8. Arte de nosso tempo	O que é arte contemporânea?	Sugere reflexão sobre arte e tecnologia a partir de trabalho de coletivo brasileiro.
		Conexão Precursos da <i>performance</i> no Brasil	Apresenta trabalho de artista brasileiro que hibridiza <i>performance</i> e tecnologia.
		Síntese estética As trilhas de um corpo	Oferece trecho do texto de Arnaldo Antunes sobre a experiência de criar trilha sonora para coreografia em cujo processo utiliza procedimentos eletrônicos.
Ancestralidade	1. As culturas indígenas	Contexto e criação Arte e artefatos	Apresenta narrativas míticas dos Wayana.
		Contexto e criação Pintura e adorno corporal	Expõe a importância social dos ritos e do mito da jiboia entre as populações indígenas da região amazônica e propõe reflexão sobre o tema.
		Abordagem Objetos e rituais	Apresenta a relação intrínseca entre vida e arte nos rituais ancestrais e na obra de artistas contemporâneos.
		Pesquisa Ritos e artefatos	Propõe reflexão sobre conceito de ritual e sugere pesquisa sobre rituais dos povos indígenas no Brasil.
		Ação Objetos rituais	Promove trabalho coletivo de concepção e realização de uma vivência ritualística.
		Contexto e criação Música e rito	Expõe a função social e espiritual dos cantos rituais para alguns povos indígenas.
		Contexto e criação O carimbó	Apresenta a mitologia amazônica como temática do carimbó.
	2. As culturas africanas	Por que estudar as culturas africanas?	Propõe debate com base em temas da cultura ancestral, como os altares do reino de Benin.
		Contexto e criação Máscaras e rituais	Propõe reflexão sobre a <i>performance</i> de mascarados nas expressões culturais africanas.
		Contexto e criação Pinturas e padrões	Propõe reflexão sobre a prática de padrões cerimoniais tradicionais entre os povos africanos.
		Ação Monumento à memória	Propõe reflexão sobre memória e a elaboração de projeto de um memorial concernente a um fato ou personagem local.
		Contexto e criação A dança da África no Brasil	Expõe a relação do corpo com a ancestralidade na cultura afrodescendente e promove reflexão sobre a dança ritual.
		Contexto e criação O tambor de crioula	Propõe reflexão sobre dança ritual do Maranhão.
		Pesquisa Danças e histórias	Propõe levantamento e reflexão sobre os elementos da mitologia nagô-iorubá e sobre as formas de preservação e transmissão dos saberes corporais.
		Síntese estética Afro-brasilidade	Apresenta texto literário que incita a refletir sobre a origem e o significado das danças rituais nas religiões candomblecistas.
	3. A cultura da Grécia antiga	Contexto e criação As narrativas míticas e suas expressões	Apresenta conceito de mitologia e promove reflexão sobre uma entidade mítica, o minotauro.

TEMAS TRANSDISCIPLINARES	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Ancestralidade	3. A cultura da Grécia antiga	Contexto e criação Deuses e heróis nas origens do teatro	Narra o nascimento do teatro a partir do ritual de homenagem a Dioniso.
		Pesquisa O mito e o teatro	Propõe pesquisa sobre o conceito de mito.
		Ação Teatro grego clássico	Oferece sinopse e trecho de dramaturgia que descreve um mito para atividade de leitura encenada.
	7. Multiculturalismo	Contexto e criação Mágicos da Terra	Apresenta proposta curatorial que buscou reunir artistas ligados a tradições ancestrais de povos de vários continentes.
		Conexão Alguns mágicos da Terra	Oferece mapa do mundo com localização do lugar de origem de alguns artistas que participaram da exposição Mágicos da Terra e apresenta informações sobre suas atividades tradicionais.

Na escolha de obras, imagens, fragmentos de dramaturgias, músicas, artistas e textos, reunimos um conjunto visual, sonoro e textual que nos parece capaz de alertar os sentidos e colocar em discussão, de forma poética, questões relacionadas a esses temas. Como afirma Michael Parsons (2003), é preciso explorar o caráter transdisciplinar da arte:

Desde a década de 1960, arte-educadores vêm tentando descrever arte como algo único, diferente de outras disciplinas na escola. Tentam identificar o que faz o pensamento artístico diferir do científico, do linguístico ou do senso comum. Minha sugestão é que aceitemos o caráter menos estruturado da arte e tiremos proveito disso. O que é mais importante em Arte não é como ela se diferencia de outras disciplinas, mas como podem todas elas ser pensadas em conjunto. É bem verdade que Arte tem características próprias de técnicas, meios, qualidades, princípios e histórias, mas o que realmente conta é o significado que as obras carregam e as ideias que expressam. Mesmo que estas ideias sejam encontradas na vida comum e possam ser entendidas de diferentes perspec-

tivas. Precisamos aceitar o fato de que as ideias mais importantes de Arte requerem mais do que arte para serem entendidas.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2010.

Além de apresentar a trama de temas transdisciplinares do livro, optamos por explicitar neste **Manual** as possibilidades de articulações interdisciplinares da área de linguagens com outras áreas do conhecimento. De forma geral, podemos afirmar que ao longo da obra há enfoques interdisciplinares que promovem, predominantemente, o encontro da disciplina de Arte com as disciplinas de Sociologia, História e Literatura.

Na tabela a seguir, indicamos os temas comuns que podem propiciar oportunidades de trabalho conjunto com disciplinas da área de Linguagens (Literatura, Educação Física, Inglês) e de outras áreas do conhecimento (Sociologia, História, Geografia, Filosofia e Matemática).

INTERDISCIPLINARIDADE COM OUTRAS ÁREAS			
Disciplina	Capítulo	Seção	Estratégia
SOCIOLOGIA Os três capítulos da Unidade 1, "Matrizes culturais", e o Capítulo 4, "Arte e colonização", abordam temas que também estão presentes nos conteúdos da disciplina de Sociologia.	1. As culturas indígenas Os modos de vida e os sistemas de crenças de algumas sociedades indígenas no Brasil.	Por que estudar as culturas indígenas?	Apresenta de forma breve aspectos das sociedades indígenas que se tornaram parte fundamental da cultura brasileira.
		Contexto e criação Arte e artefato	Apresenta e discute o conceito de arte nas sociedades ocidentais e as formas estéticas nas sociedades indígenas.

INTERDISCIPLINARIDADE COM OUTRAS ÁREAS			
Disciplina	Capítulo	Seção	Estratégia
<p>SOCIOLOGIA</p> <p>Os três capítulos da Unidade 1, “Matrizes culturais”, e o Capítulo 4, “Arte e colonização”, abordam temas que também estão presentes nos conteúdos da disciplina de Sociologia.</p>	<p>1. As culturas indígenas</p> <p>Os modos de vida e os sistemas de crenças de algumas sociedades indígenas no Brasil.</p>	<p>Contexto e criação</p> <p>Pintura e adorno corporal</p>	<p>Expõe a concepção de arte nas sociedades ocidentais e as formas estéticas nas sociedades indígenas, destacando a relação intrínseca entre vida e arte que nelas se observa.</p>
		<p>Abordagem</p> <p>Objetos e rituais</p>	<p>Propõe reflexão sobre a contribuição da arte para a conscientização dos problemas sociais em nossa sociedade.</p>
		<p>Contexto e criação</p> <p>Música e rito</p>	<p>Expõe a relação da música com rituais de celebração e cura nas sociedades indígenas.</p>
		<p>Contexto e criação</p> <p>O carimbó</p>	<p>Propõe reflexão sobre as culturas rural e urbana no Brasil.</p>
		<p>Síntese estética</p> <p>O espírito da floresta</p>	<p>Apresenta trecho do texto de David Yanomami sobre o pensamento de seu povo e propõe reflexão sobre a convivência com a floresta amazônica.</p>
	<p>2. As culturas africanas</p> <p>As formas encontradas pelos afrodescendentes de lutar pela manutenção da cultura africana sob a opressão do sistema escravagista, enfrentando a violência do racismo em nossa sociedade.</p>	<p>Por que estudar as culturas africanas?</p>	<p>Apresenta de forma breve o conceito de diáspora africana e as dificuldades em preservar a cultura afrodescendente sob o sistema violento da escravidão. Propõe reflexão sobre o que existe de África na cultura brasileira.</p>
		<p>Abordagem</p> <p>Arte e memória</p>	<p>Expõe o conceito de memória coletiva e apresenta o trabalho de artista contemporâneo brasileiro sobre a diáspora africana.</p>
		<p>Pesquisa</p> <p>Arte afro-brasileira</p>	<p>Propõe pesquisa e reflexão sobre a arte afro-brasileira, identidade e o contexto da arte contemporânea.</p>
		<p>Contexto e criação</p> <p>A dança da África no Brasil</p>	<p>Expõe a expressão da ancestralidade africana, especialmente no corpo e na espiritualidade, por meio de textos e imagens.</p>
		<p>Síntese estética</p> <p>Afro-brasilidade</p>	<p>Apresenta texto que descreve de forma literária o modo como se estabeleceram as danças rituais nas religiões candomblecistas.</p>

INTERDISCIPLINARIDADE COM OUTRAS ÁREAS

Disciplina	Capítulo	Seção	Estratégia
<p>SOCIOLOGIA</p> <p>Os três capítulos da Unidade 1, “Matrizes culturais”, e o Capítulo 4, “Arte e colonização”, abordam temas que também estão presentes nos conteúdos da disciplina de Sociologia.</p>	<p>3. A cultura na Grécia antiga</p> <p>As crenças, ritos, valores e sistema político da Grécia antiga.</p>	<p>Por que estudar cultura grega hoje?</p>	<p>Expõe exemplos da presença da mitologia grega nos dias de hoje e no decorrer da História no Ocidente.</p>
		<p>Contexto e criação</p> <p>Deuses e heróis nas origens do teatro</p>	<p>Apresenta os conceitos de democracia e <i>polis</i> e expõe o papel do teatro na vida social da Grécia antiga.</p>
		<p>Contexto e criação</p> <p>A ordem e o caos</p>	<p>Apresenta ideia que fundamenta o pensamento racional dos gregos antigos.</p>
	<p>4. Arte e colonização</p> <p>As formas de interação cultural entre os povos colonizadores e os povos colonizados.</p>	<p>Contexto e criação</p> <p>Batuque, lundu e modinha</p>	<p>Expõe os conflitos que envolveram a difusão de elementos da cultura negra entre as camadas dominantes da população brasileira.</p>
		<p>Contexto e criação</p> <p>O nascimento do choro e do samba</p>	<p>Expõe os conflitos e ambiguidades socioculturais que levaram o samba e o choro, gestados na virada do século XIX para o XX na capital do país, a florescer e a ser identificados como ritmos nacionais.</p> <p>Apresenta os conflitos de classe na ocupação espacial da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX.</p>
		<p>Conexão</p> <p>Revedo a colonização em nossos dias</p>	<p>Expõe a perspectiva dos estudos pós-coloniais e, para exemplificá-la, apresenta trabalho de um artista contemporâneo que questiona a visão de sociedade brasileira difundida por Gilberto Freyre.</p>
	<p>5. Modernismo no Brasil</p> <p>O interesse dos artistas modernos em forjar uma identidade para o Brasil.</p>	<p>Como os artistas modernos conceberam uma identidade para o Brasil?</p>	<p>Propõe reflexão sobre cultura eurocêntrica e identidade brasileira.</p>
<p>HISTÓRIA</p> <p>Os três capítulos da Unidade 1, “Matrizes culturais”, os três capítulos da Unidade 2, “Arte brasileira”, e o Capítulo 7, “Multiculturalismo”, abordam temas que estão presentes nos conteúdos da disciplina de História.</p>	<p>1. As culturas indígenas</p> <p>Panorama da interação entre os colonizadores e os povos indígenas no Brasil.</p>	<p>Por que estudar as culturas indígenas?</p>	<p>Propõe discussão sobre as formas de representação do indígena no decorrer da História.</p>
		<p>Conexão</p> <p>Culturas indígenas no tempo</p>	<p>Apresenta breve histórico da relação entre o colonizador e os povos indígenas no Brasil.</p>

INTERDISCIPLINARIDADE COM OUTRAS ÁREAS			
Disciplina	Capítulo	Seção	Estratégia
HISTÓRIA Os três capítulos da Unidade 1, “Matrizes culturais”, os três capítulos da Unidade 2, “Arte brasileira”, e o Capítulo 7, “Multiculturalismo”, abordam temas que estão presentes nos conteúdos da disciplina de História.	2. As culturas africanas Panorama da interação entre os colonizadores e os povos africanos.	Por que estudar culturas africanas?	Propõe comparação entre expressões artísticas de culturas do passado no continente africano e expressões artísticas contemporâneas no Brasil.
		Pesquisa Danças e histórias	Estimula o levantamento da história da dança afro-brasileira explorando alguns de seus personagens mais influentes.
		Conexão A negritude	Apresenta breve histórico das formas de representação do negro no decorrer da História.
	3. A cultura da Grécia antiga Panorama da difusão da cultura grega por meio de conquistas territoriais e culturais no decorrer da História do Ocidente.	Por que estudar a cultura grega hoje?	Expõe exemplos da presença da cultura grega nos dias de hoje e no decorrer da História do Ocidente.
		Contexto e criação Deuses e heróis nas origens do teatro	Apresenta os conceitos de democracia e <i>polis</i> e expõe o papel do teatro na vida social da Grécia antiga.
		Pesquisa Esculturas e cerâmica decorada	Expõe questões patrimoniais relacionadas à geopolítica.
		Conexão Do helenismo ao neoclassicismo	Apresenta breve história da difusão dos valores estéticos da Grécia antiga.
	4. Arte e colonização Panorama da colonização e desdobramentos culturais desse processo no Brasil.	Como a cultura dos países europeus se estabeleceu no Brasil?	Expõe o processo por meio do qual elementos estéticos da cultura europeia foram transpostos para o Brasil entre os séculos XVI e XX e propõe a leitura de imagens sobre o tema.
		Contexto e criação A escultura no Barroco brasileiro	Apresenta o contexto da atividade mineradora no século XVIII em Minas Gerais.
		Contexto e criação A pintura acadêmica no Brasil	Expõe o panorama sociocultural da cidade do Rio de Janeiro à época da chegada da família real, no início do século XIX.
		Contexto e criação Os primeiros fotógrafos brasileiros	Aborda a invenção da fotografia e apresenta, por meio de imagens, textos e questionamentos, o contexto histórico do Brasil no fim do século XIX.

INTERDISCIPLINARIDADE COM OUTRAS ÁREAS			
Disciplina	Capítulo	Seção	Estratégia
<p>HISTÓRIA</p> <p>Os três capítulos da Unidade 1, “Matrizes culturais”, os três capítulos da Unidade 2, “Arte brasileira”, e o Capítulo 7, “Multiculturalismo”, abordam temas que estão presentes nos conteúdos da disciplina de História.</p>	<p>4. Arte e colonização</p> <p>Panorama da colonização e desdobramentos culturais desse processo no Brasil.</p>	Contexto e criação Batuque, lundu e modinha	Expõe o ambiente musical e o impacto da tecnologia de gravação no fim do século XIX no Brasil.
		Contexto e criação Polca e maxixe, para dançar	Focaliza o ambiente sociocultural do fim do século XIX e começo do século XX no Brasil.
		Contexto e criação O nascimento do choro e do samba	Apresenta um panorama da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, quando foram implementados os projetos de modernização urbana. Disponibiliza letras de músicas de épocas diferentes e propõe reflexão sobre relação entre tecnologia e tempo.
		Conexão Arte na metrópole	Brevíssimo panorama das artes visuais e da música na Europa entre os séculos XVI e XIX.
		Conexão Reverendo a colonização em nossos dias	Propõe reflexão crítica sobre o processo de colonização.
		Síntese estética A construção de uma cultura tropical	Oferece texto das historiadoras Lília Schwarcz e Heloisa Starling sobre o ambiente cultural do Rio de Janeiro no início do século XIX e propõe trabalho de reflexão e expressão sobre arte e colonização no Brasil.
	<p>5. Modernismo no Brasil</p> <p>Panorama do ambiente sociocultural nas primeiras décadas do século XX.</p>	Como os artistas modernos conceberam uma identidade para o Brasil?	Descreve o contexto histórico da cidade de São Paulo na década de 1920. Propõe reflexão sobre identidade brasileira.
		Contexto e criação Arte moderna	Apresenta o ambiente cultural da Semana de Arte Moderna e sugere reflexão sobre revista da época.
		Contexto e criação Muralismo e arquitetura	Expõe o contexto sociopolítico da década de 1930.
		Contexto e criação Teatro dos anos 1930	Apresenta aspectos da sociedade brasileira na década de 1930 e o papel do teatro de revista.
		Pesquisa Teatro de revista	Sugere levantamento sobre o teatro de revista no Brasil nos anos 1930.

INTERDISCIPLINARIDADE COM OUTRAS ÁREAS			
Disciplina	Capítulo	Seção	Estratégia
<p>HISTÓRIA</p> <p>Os três capítulos da Unidade 1, “Matrizes culturais”, os três capítulos da Unidade 2, “Arte brasileira”, e o Capítulo 7, “Multiculturalismo”, abordam temas que estão presentes nos conteúdos da disciplina de História.</p>	5. Modernismo no Brasil Panorama do ambiente sociocultural nas primeiras décadas do século XX.	Conexão Modernismo na Europa	Brevíssimo panorama das vanguardas modernistas na Europa no início do século XX.
	6. Uma arte tropical Panorama do ambiente sociocultural das décadas de 1950 e 1960 no Brasil.	Como a arte brasileira se projetou no cenário mundial?	Expõe por meio de textos o contexto cultural das décadas de 1950 e 1960 no Brasil e propõe leitura de imagens sobre o tema.
		Contexto e criação Bossa nova, uma música jovem	Apresenta o contexto histórico dos anos 1950 e o surgimento da televisão.
		Contexto e criação Festivais e jovem guarda	Expõe o contexto histórico dos anos 1960 e o papel político da música no país.
		Contexto e criação A realidade em cena	Aborda o nacionalismo, o desenvolvimentismo e as turbulências políticas e sociais da década de 1960.
		Ação Jogo teatral e encenação	Apresenta a contextualização e propõe a encenação de um trecho da peça <i>Arena conta Tiradentes</i> , baseada na Conjuração Mineira, que ocorreu no século XVIII, em Minas Gerais.
		Pesquisa Centro Popular de Cultura	Propõe pesquisa e reflexão sobre a relação entre teatro e política na década de 1960 no Brasil.
		Conexão Arte e cultura de massa nos EUA	Brevíssimo panorama cultural que perpassa temas como o teatro, os musicais, o <i>rock</i> e a cultura <i>pop</i> nos Estados Unidos nas décadas de 1950 e 1960.
		7. Multiculturalismo Panorama do ambiente sociocultural da década de 1990 no Brasil e no mundo.	O que é multiculturalismo?
	Contexto e criação Ambiente multicultural		Descreve a arte multicultural na década de 1980 e propõe reflexão sobre essa arte.
	Contexto e criação Artes visuais na geração 80		Expõe o ambiente cultural no Brasil na década de 1980.
	Contexto e criação Mágicos da Terra		Apresenta o impacto do multiculturalismo na Europa.
	Pesquisa Artes visuais no fim do século XX		Propõe reflexão sobre a arte conceitual e a ditadura civil-militar no Brasil.

INTERDISCIPLINARIDADE COM OUTRAS ÁREAS			
Disciplina	Capítulo	Seção	Estratégia
HISTÓRIA Os três capítulos da Unidade 1, “Matrizes culturais”, os três capítulos da Unidade 2, “Arte brasileira”, e o Capítulo 7, “Multiculturalismo”, abordam temas que estão presentes nos conteúdos da disciplina de História.	7. Multiculturalismo Panorama do ambiente sociocultural da década de 1990 no Brasil e no mundo.	Contexto e criação Cinema em Pernambuco	Apresenta o ambiente cultural e a produção cinematográfica em Pernambuco na década de 1990.
		Conexão Arte e cinema no fim do século XX	Brevíssimo panorama das artes visuais e do cinema no fim do século XX.
GEOGRAFIA	1. As culturas indígenas	Conexão Alguns povos e culturas indígenas estudados	Propõe a localização das terras indígenas de povos estudados no capítulo.
		Síntese estética O espírito da floresta	Propõe trabalho de reflexão e expressão em linguagem artística sobre a floresta amazônica.
	2. As culturas africanas	Conexão África ancestral e Brasil contemporâneo	Propõe trabalho com as principais rotas do tráfico escravagista e a localização de culturas africanas e lugares de origem de artistas contemporâneos estudados.
	3. A cultura da Grécia antiga	Conexão A difusão da cultura grega	Representa a extensão da influência da cultura grega em diversas partes do mundo, no decorrer do tempo.
	7. Multiculturalismo	Conexão Alguns mágicos da Terra	Propõe trabalho de localização da origem de alguns artistas que participaram da exposição Mágicos da Terra.
	9. Arte urbana	O que é arte urbana?	Expõe as dificuldades resultantes do adensamento populacional e coloca em debate os problemas da megacidade.
		Conexão Arte urbana nas megacidades do mundo	Propõe trabalho de localização de megacidades nas quais atuam alguns artistas de rua.
FILOSOFIA	3. A cultura da Grécia antiga	Síntese estética O belo	Apresenta texto de Umberto Eco sobre a beleza e propõe trabalho coletivo de reflexão acerca do que é o belo e de quais são as formas de beleza possíveis.
	4. Arte e colonização	Abordagem O retrato	Apresenta o conceito de <i>kitsch</i> , propondo discussão sobre o que se entende por bom gosto.
MATEMÁTICA	2. As culturas africanas	Ação Monumento à memória	Propõe a construção de maquete em escala reduzida e expõe o conceito de proporção.
	9. Arte urbana	Abordagem Proporção	Apresenta o conceito de proporção e propõe atividade de ampliação de imagem.

INTERDISCIPLINARIDADE NA ÁREA DE LINGUAGENS			
Disciplina	Capítulo	Seção	Estratégia
<p>LITERATURA</p> <p>Muitos capítulos do livro abordam temas que estão presentes nos conteúdos da disciplina de Literatura.</p>	<p>3. A cultura da Grécia antiga</p> <p>Mitologia, poesia e dramaturgia na Grécia antiga.</p>	<p>Contexto e criação</p> <p>As narrativas míticas e suas expressões</p>	<p>Apresenta e questiona o conceito de mito, tomando como base a narração do mito do minotauro.</p>
		<p>Contexto e criação</p> <p>Deuses e heróis nas origens do teatro</p>	<p>Apresenta os conceitos de ode, tragédia e drama satírico.</p>
		<p>Ação</p> <p>Teatro grego clássico</p>	<p>Oferece trecho da dramaturgia <i>Édipo rei</i>, de Sófocles, e propõe leitura encenada.</p>
	<p>4. Arte e colonização</p> <p>Literatura, construções poéticas, comicidade e neologismo são tratados com base em letras de canções.</p>	<p>Contexto e criação</p> <p>Batuque, lundu e modinha</p>	<p>Apresenta o conceito de arcadismo e propõe reflexão sobre as construções poéticas portuguesas e brasileiras no século XIX.</p> <p>Propõe trabalho de leitura, entendimento de texto e identificação de características na letra de um lundu.</p>
		<p>Contexto e criação</p> <p>O nascimento do choro e do samba</p>	<p>Propõe trabalho coletivo de leitura, entendimento de texto e comparação de letras de canções de épocas diferentes.</p> <p>Propõe trabalho com o conceito de neologismo.</p>
	<p>5. Modernismo no Brasil</p> <p>Literatura moderna, construções poético-visuais e leitura de dramaturgia e de texto literário.</p>	<p>Contexto e criação</p> <p>Arte moderna</p>	<p>Apresenta a revista modernista <i>Klaxon</i>.</p>
		<p>Abordagem</p> <p>Tipografia</p>	<p>Apresenta a relação entre dimensão visual e semântica do texto.</p>
		<p>Pesquisa</p> <p>Modernismo e tipografia</p>	<p>Propõe levantamento de revistas literárias com o propósito de observar projetos gráficos.</p> <p>Sugere pesquisa de poesia concreta e de poetas contemporâneos cujo trabalho foca a visualidade do texto.</p>
		<p>Ação</p> <p>Visualidade da palavra</p>	<p>Propõe trabalho prático com aspectos visuais da escrita e sua relação com questões semânticas.</p>
		<p>Ação</p> <p>Improviso e encenação</p>	<p>Oferece trecho da dramaturgia <i>Vestido de noiva</i>, de Nelson Rodrigues.</p>
	<p>Síntese estética</p> <p>Antropofagia</p>	<p>Oferece trecho do Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade, para trabalho de leitura e compreensão de texto e posterior atividade coletiva de debate e criação.</p>	

INTERDISCIPLINARIDADE NA ÁREA DE LINGUAGENS

Disciplina	Capítulo	Seção	Estratégia
<p>LITERATURA Muitos capítulos do livro abordam temas que estão presentes nos conteúdos da disciplina de Literatura.</p>	6. Uma arte tropical Literatura e cultura de massa e dramaturgia.	Contexto e criação Tropicália	Expõe o hibridismo da linguagem poética com a linguagem cinematográfica e das HQ, presente nas letras das músicas tropicalistas. Propõe a leitura da letra de “Geleia geral”, composta por Torquato Neto, e o trabalho de reflexão sobre ela.
		Ação Jogo teatral e encenação	Apresenta trecho da dramaturgia <i>Arena conta Tiradentes</i> , de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal.
	7. Multiculturalismo Trabalho com o gênero roteiro.	Abordagem Tempo no cinema	Apresenta elementos da gramática da narrativa visual.
		Ação Criação de um vídeo	Propõe elaboração de roteiro para audiovisual.
	8. Arte de nosso tempo Leitura do gênero dramaturgia.	Ação Jogos teatrais e encenação colaborativa	Oferece trecho da dramaturgia colaborativa <i>O errante</i> , de Ademir de Almeida, Alexandre Krug e Fábio Resende.
		Síntese estética As trilhas de um corpo	Oferece trecho de texto de Arnaldo Antunes sobre a experiência de criar trilha sonora com base em sons e palavras para coreografia do grupo Corpo.
	9. Arte urbana Elementos da poesia, teoria e produção.	Contexto e criação Música e poesia	Apresenta a relação entre música e poesia em vários contextos.
		Abordagem A rima	Expõe alguns aspectos da rima, como posição na estrofe, tonicidade, sonoridade e valor. Propõe trabalho de audição e reconhecimento do tipo de rima.
		Pesquisa <i>O rap</i> e seus elementos	Propõe discussão sobre intertextualidade. Propõe reflexão sobre a relação entre música e poesia no <i>rap</i> .
		Ação Qual é o seu grito?	Propõe trabalho de composição de um <i>rap</i> , criação de verso e rima. Sugestão de uso de verbo no imperativo, pronomes pessoais e uso de primeira pessoa.

INTERDISCIPLINARIDADE NA ÁREA DE LINGUAGENS			
Disciplina	Capítulo	Seção	Estratégia
EDUCAÇÃO FÍSICA	1. As culturas indígenas	Contexto e criação O carimbó	Apresenta manifestação cultural das comunidades ribeirinhas da região Norte, que inclui música e dança tradicional.
		Contexto e criação A dança da África no Brasil	Apresenta e propõe reflexão sobre a dança do jongo. Questiona o estudante sobre danças que ele conhece e já praticou.
	2. As culturas africanas	Contexto e criação O tambor de crioula	Apresenta e propõe reflexão sobre o tambor de crioula.
		Ação Dança de inspiração africana	Propõe desenvolvimento de coreografia coletiva, apresentação e improvisação de dança.
LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS	9. Arte urbana	Síntese estética <i>Break dance</i> : Fissão e reação em cadeia	Apresenta trecho do texto de Bruno Beltrão, em que o coreógrafo discute movimentos e conceitos que têm origem na cultura <i>hip-hop</i> estadunidense, muitos dos quais conservam a designação original em inglês.

Por fim, é preciso dizer que, ao optar por abarcar temas transdisciplinares e interdisciplinares, visamos propiciar ao professor e ao estudante uma atitude interdisciplinar (FAZENDA, 2012) em seu trabalho cotidiano na escola.

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo –, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho –, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

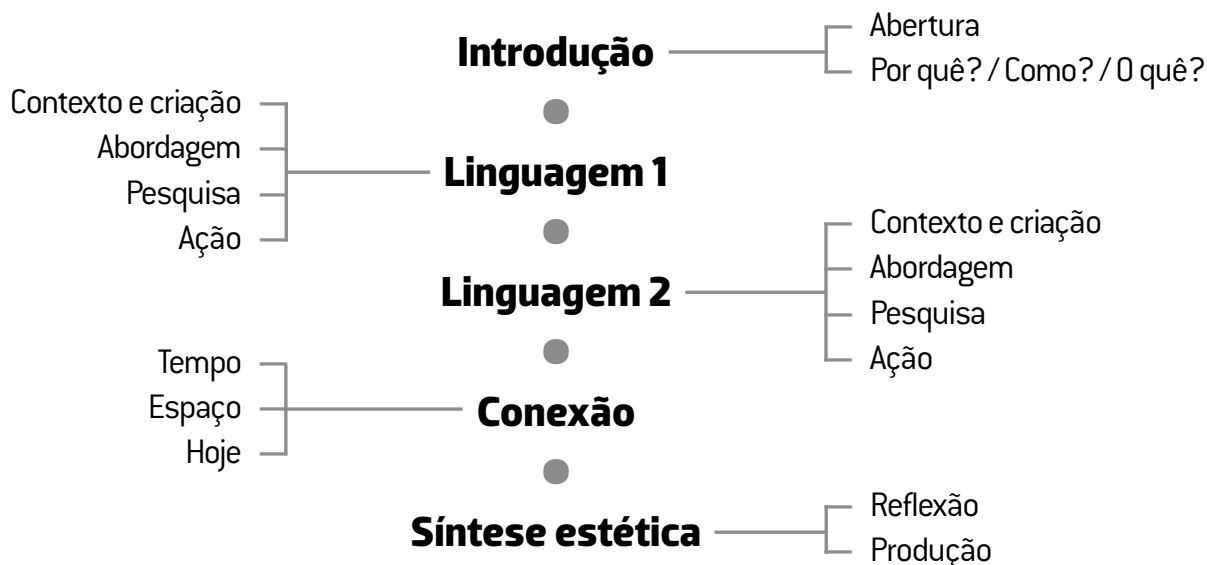
FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2012.

5 Organização da obra

Estrutura geral dos capítulos e estratégia pedagógica

Os capítulos desta obra são compostos de quatro partes que propõem diferentes estratégias pedagógicas: uma seção de introdução, as seções de linguagem (em geral, duas, mas há três, no Capítulo 9), a seção **Conexão** e a seção **Síntese estética**. Nessas partes, o tema geral do capítulo se desenvolve com base em textos, imagens, sons e atividades reflexivas e práticas, e cada uma delas pode ser apropriada pelo professor com autonomia. Elas estão estruturadas conforme o esquema a seguir:

ESTRUTURA GERAL DOS CAPÍTULOS



Introdução

A introdução é composta de duas partes: a abertura do capítulo, que apresenta o conteúdo a ser desenvolvido, e uma seção destinada a suscitar a reflexão sobre os temas abordados em seu desenrolar, na qual se propõe ao estudante as questões, respectivamente em cada unidade, “Por quê?”, “Como?” e “O quê?” referentes ao conteúdo a ser estudado.

Na abertura, imagens e legendas compõem um arranjo por meio do qual o estudante vai se aproximar do tema a ser tratado no decorrer do capítulo. As três ou quatro questões ali propostas têm o objetivo de estabelecer uma conversa inicial com o estudante sobre as imagens, a fim de oferecer a ele a oportunidade de expressar o que sabe sobre o tema.

Em seguida, o estudante vai encontrar, nos capítulos da Unidade 1, um texto, acompanhado de exemplos visuais, que oferece razões para estudar, nos dias de hoje, as culturas indígenas, as africanas e a da Grécia antiga.

Introduzindo os capítulos da Unidade 2, o estudante vai encontrar um texto, acompanhado de exemplos visuais, que expõe o modo como a arte brasileira foi forjada no decorrer da história do país a partir, respectivamente, das seguintes questões: “Como a cultura dos países europeus se estabeleceu no país?”; “Como os artistas modernos conceberam uma identidade para o Brasil?”; “Como a arte brasileira projetou-se no cenário mundial?”.

Nos capítulos da Unidade 3, o estudante vai encontrar um texto, acompanhado de exemplos visuais, que procura definir o tema que será estudado em cada um dos capítulos da unidade: “Multiculturalismo”, “Arte de nosso tempo” e “Arte urbana”.

No fim dessa seção introdutória, três ou quatro questões são propostas ao estudante com o objetivo de estabelecer um debate sobre os exemplos apresentados e estimular reflexões mais aprofundadas sobre o conteúdo que será abordado no decorrer do capítulo.

Linguagens

Em cada capítulo, há quatro seções destinadas ao aprofundamento do tema proposto por meio de linguagens específicas – dança, música, artes visuais, teatro e audiovisual.

CONTEXTO E CRIAÇÃO

Dois ou três temas podem ser tratados nesta subseção, que é constituída de textos, imagens e músicas (a depender da linguagem em foco) usados para descrever os contextos e a estética de uma cultura em determinado período ou lugar. Nessa seção é dado destaque para uma obra que será apreciada de forma atenta. Sobre essa obra são propostas algumas questões com o objetivo de orientar a conversa com a turma e estimular percepções mais significativas do trabalho artístico.

ABORDAGEM

Teorias, fundamentos, comparações, técnicas e outros aspectos específicos das linguagens artísticas são tratados nessa seção com o objetivo de instrumentalizar o estudante para a atividade prática proposta na sequência. Para encerrá-la, duas ou mais questões são sugeridas, em geral, com o objetivo de reforçar a apreensão dos conceitos.

PESQUISA

A seção consiste em quatro ou cinco atividades de levantamento de informação, nas quais o estudante é convidado a se aprofundar em temas que se desdobram a partir daqueles tratados no capítulo. As propostas são acompanhadas de endereços digitais de museus, acervos, bancos de dados públicos, revistas, filmes, músicas, entrevistas, entre outros possíveis bancos de pesquisa. Em geral, a seção oferece também provocações e estímulo para que professor e estudante tragam a cultura local para dentro da sala de aula.

AÇÃO

Proposta de atividade prática para ser realizada individual ou coletivamente pelos estudantes em artes visuais, música, teatro, dança, audiovisual – e, às vezes, em linguagens híbridas. As propostas podem estar acompanhadas de orientações teóricas e técnicas detalhadas, além dos encaminhamentos oferecidos ao professor neste **Manual**. A atividade encerra com um roteiro para avaliação coletiva da produção.

Conexão

Esta seção do capítulo, subdividida em três partes, convida o estudante a fazer conexões entre os saberes mobilizados na seção de linguagem, de forma específica, com outras épocas, com outros lugares, com o presente e especialmente com o próprio universo cultural. Por meio dessas conexões se pretende ampliar a abrangência histórico-temporal apresentando manifestações artísticas de diferentes povos, tempos e lugares.

TEMPO

Quatro temas relacionados aos conteúdos propostos no capítulo são evidenciados na primeira parte da **Conexão** por meio de texto e imagem significativos, ora com abordagem cronológica, ora com abordagem geográfica ou temática. Os capítulos 7 e 8 constituem as exceções, trazendo apenas dois temas.

ESPAÇO

A segunda parte da **Conexão** oferece uma representação simplificada de mapa em que são assinalados alguns exemplos dos conteúdos propostos no capítulo, de modo que o estudante possa verificar a localização geográfica de povos estudados, conhecer a dimensão espacial da influência de determinada cultura ou perceber, por exemplo, variações culturais regionais.

HOJE

Na terceira parte da **Conexão**, o tema tratado no capítulo é trazido, por meio de exemplos, para o tempo presente e/ou para o ambiente cultural do estudante, com o objetivo de aproximar mais uma vez conteúdo escolar e cultura juvenil. Nessa parte, destaca-se uma obra que será apreciada de forma atenta. Sobre essa obra são propostas algumas questões com o objetivo de orientar o debate entre os estudantes e estimular percepções mais significativas do trabalho artístico.

Síntese estética

Esta seção tem como proposta pedagógica encerrar o estudo dos conteúdos apresentados no capítulo por meio de análise e síntese. O processo sugerido parte da leitura de um texto autêntico, escrito por um artista e/ou algum especialista no tema, passa por um debate e, por fim, propõe a realização de um trabalho prático e coletivo em linguagem definida pelos estudantes.

REFLEXÃO

Nove textos são oferecidos nessa seção ao longo do livro, um por capítulo. Em sua seleção, buscamos dar voz a diferentes agentes da cena cultural, tais como populações indígenas, produtores de cultura da periferia, mulheres intelectuais e artistas consagrados. Procuramos também variar os textos de acordo com as linguagens e com os gêneros: há textos literários, críticos e acadêmicos sobre dança, música, cineclubismo e filosofia, entre outros.

PRODUÇÃO

O texto apresentado anteriormente é um dispositivo para a síntese estética proposta aos estudantes, que são estimulados a realizar uma ação coletiva na linguagem mais adequada a suas intenções estéticas. Para ajudá-los a alcançar o objetivo, nessa parte são oferecidas instruções de procedimento.

Questões para reflexão

Ressaltamos que todas as seções são finalizadas por questões que têm como objetivo levar o estudante a refletir sobre os temas abordados no capítulo, seja por meio da leitura de imagens, seja por meio da leitura de letra de canção ou da audição de música, seja por meio do levantamento de informações, tecendo assim de forma contínua a interlocução entre o material didático e o estudante, por meio de uma postura construtivo-reflexiva.

Nas atividades práticas, que podem ser encontradas na **Ação** e na **Produção da Síntese estética**, seções em que o aluno é convidado a produzir trabalhos nas diversas linguagens artísticas, propõe-se uma avaliação coletiva da produção e do processo de ensino-aprendizagem como encerramento.

Trajetórias de linguagem e hibridismo

A linguagem pode ser entendida como sistema simbólico constituído de signos. Como linguagem, a arte é um modo singular pelo qual o ser humano reflete sobre o mundo e se relaciona com ele. Assim, cada artista opera a seu modo esse jogo simbólico, articulando os elementos sempre de maneira singular a fim de construir uma poética própria.

Na concepção desta obra didática para o Ensino Médio foram levadas em consideração as discussões que envolvem o ensino das linguagens artísticas, incluindo seus códigos e tecnologias, assim como as questões colocadas no cotidiano do professor de Arte. Veja a seguir como articulamos conteúdos teóricos e práticos de modo a enfrentar esses desafios:

Como promover análise, discussão, contextualização, teoria, técnica e produção nas diferentes linguagens artísticas no Ensino Médio?

Cada um dos nove capítulos do livro se estrutura da mesma maneira. Em oito deles, há partes específicas para duas linguagens e, no capítulo final, há partes específicas para três linguagens. Nessas partes específicas, o professor vai encontrar abordagens teóricas, práticas, contextuais, apreciações, reflexões e análises aprofundadas para cada linguagem, além de estímulo à imaginação, criatividade e expansão da sensibilidade dos estudantes.

Como o professor pode trabalhar com temas e linguagens artísticas de acordo com suas competências individuais?

No material reunido neste livro, o professor e o estudante vão encontrar situações variadas de en-

sino-aprendizagem. Isso permite que se apropriem delas com autonomia e decidam que linguagens, debates e projetos querem explorar a fim de criar um diálogo com os vastos territórios da arte e da cultura.

Como o professor de arte deve trabalhar com as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual sem resvalar na polivalência?

Os conteúdos e as atividades foram organizados de modo que o professor organize o próprio percurso, privilegiando a linguagem com a qual se sente à vontade para desenvolver com os alunos. Entretanto, o universo da arte não pode ser tratado com limites estanques. Como disse o crítico brasileiro Mário Pedrosa (1900-1981): “A arte é exercício experimental da liberdade”. As linguagens artísticas se conectam e dialogam entre si, de modo que também é necessário abordar trabalhos realizados em linguagens híbridas, cada vez mais frequentes na arte contemporânea, como a *performance* e os objetos plásticos e sonoros, por exemplo. Ana Mae Barbosa comenta a diferença entre o trabalho dos artistas em colaborações que resultam em produções híbridas e o trabalho dos arte-educadores com as linguagens artísticas:

Nós, arte-educadores, ficamos perplexos com a riqueza estética das hibridizações de códigos e linguagem operadas pela arte hoje, pois fomos obrigados a combater no Brasil a polivalência na Educação Artística decretada pelo governo ditatorial na década de 1970. A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar música, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico, tudo junto, da 5ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo preparado para tudo isso em apenas dois anos nas faculdades e universidades. Combatemos este absurdo epistemológico. Contudo, mesmo naquele tempo, já defendíamos a interdisciplinaridade das artes. Nosso mote era: “Polivalência não é interdisciplinaridade”. A interdisciplinaridade era desejada, embora ainda fosse uma utopia para nós. Agora a arte contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas com diferentes competências e criam, transcendendo cada uma seus próprios limites ou simplesmente estabelecendo diálogos. São exemplos o *happening*, a *performance*, a *body art*, a arte ambiental, a *video art*, a arte computacional, as instalações, a arte na *web*, etc.

BARBOSA, Ana Mae. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. *Interterritorialidade, mídias, contextos e educação*. São Paulo: Sesc-SP/Senac-SP, 2008. p. 23-24.

Em todas as partes e em diversas seções do livro são propostos trabalhos, reflexões e atividades práticas em que há interação entre as linguagens do componente curricular Arte. Observe na tabela a seguir onde essa interação acontece e como ela está proposta:

INTERAÇÃO ENTRE LINGUAGENS	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Música e dança	2. As culturas africanas	Abordagem Danças afro-brasileiras	Trata da relação entre o ritmo dos tambores e a dança afro-brasileira.
		Ação Dança de inspiração africana	Propõe atividade de dança conjugada com pesquisa musical de ritmos afro-brasileiros.
	4. Arte e colonização	Contexto e criação Polca e maxixe, para dançar	Apresenta contexto sociocultural da música e da dança no fim do século XIX na cidade do Rio de Janeiro.
	8. Arte de nosso tempo	Síntese estética As trilhas de um corpo	Apresenta trecho do texto de Arnaldo Antunes em que o artista reflete sobre a experiência de criar trilha sonora para coreografia do grupo Corpo.
Dança e teatro	8. Arte de nosso tempo	Contexto e criação <i>Performance</i>	Propõe reflexão sobre a <i>performance</i> .
		Pesquisa Dança e <i>performance</i>	Levantamento sobre <i>performances</i> variadas.
		Ação <i>Performance</i> e <i>flash mob</i>	Propõe trabalho coletivo para realização de <i>performance</i> e <i>flash mob</i> .
		Conexão Precursores das artes do corpo	Apresenta artistas e trabalhos que foram precursores na <i>performance</i> no Brasil e no mundo.
		Conexão Dança, teatro e <i>performance</i> no Brasil	Apresenta grupos de dança e de teatro de diversas regiões do Brasil.
Teatro e artes visuais	2. As culturas africanas	Contexto e criação Máscaras e rituais	Propõe reflexão sobre a <i>performance</i> nas culturas africanas tradicionais. Descreve festival em que homens mascarados se vestem de mulheres para homenagear a grande mãe.
	8. Arte de nosso tempo	Contexto e criação Tendências do teatro contemporâneo	Apresenta conceito de teatro de formas animadas e sugere reflexão sobre cenas e objetos de uma companhia brasileira.
Música e teatro	6. Uma arte tropical	Pesquisa Centro Popular de Cultura	Sugere a audição do disco <i>O povo canta</i> .
Artes visuais e dança	1. As culturas indígenas	Contexto e criação Pintura e adorno corporal	Descreve rituais corporais e propõe reflexão sobre representação de um ritual Yanomami.
		Ação Objetos rituais	Propõe preparação e realização de ritual.
	7. Multiculturalismo	Contexto e criação Ambiente multicultural	Apresenta o <i>hip-hop</i> e o trabalho de artistas visuais que representaram a cena da <i>break dance</i> .
	8. Arte de nosso tempo	Contexto e criação Dança contemporânea	Sugere apreciação de vídeo de uma peça de dança em que a coreografia interage com cenário de Beatriz Milhazes.
	9. Arte urbana	Ação A escola é a cidade	Propõe atividade de dança e grafite para o encerramento do curso.

INTERAÇÃO ENTRE LINGUAGENS	CAPÍTULO	SEÇÃO	ESTRATÉGIA
Música e audiovisual	7. Multiculturalismo	Contexto e criação Cinema em Pernambuco	Apresenta o movimento manguebeat e sugere apreciação de filme com trilha sonora de músicos que fizeram parte do movimento.
Artes visuais, música e teatro	8. Arte de nosso tempo	Ação Jogos teatrais e encenação colaborativa	Propõe produção dos elementos visuais da linguagem teatral, como figurino, adereço, cenografia e iluminação, e criação da sonoplastia da encenação.
Teatro, música e dança	3. A cultura da Grécia antiga	Ação Coro cênico	Propõe atividade em que o corpo coletivo do coro deve ser pensado do ponto de vista da movimentação, da sonoridade, do ritmo e da atuação dramática.
	5. Modernismo no Brasil	Pesquisa Teatro de revista	Propõe pesquisa sobre a relação da dança com a música popular no teatro de revista.
Música, dança, teatro, audiovisual e artes visuais	Capítulos 1 a 9	Síntese estética	Propõe, em todas as seções finais, uma atividade em que o aluno escolhe a linguagem em que vai realizar o trabalho ou se vai realizá-la de forma híbrida.

6 Autonomia do professor

Reconhecendo as diferentes formações dos professores que assumem a disciplina Arte e as constantes transformações que advêm da prática e da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem, acreditamos que um material didático para esse componente disciplinar deve ser adaptável a diversas realidades.

Sabemos que a carga horária, as condições de trabalho, os recursos materiais, a disponibilidade de espaço e o perfil das turmas variam nas escolas de Ensino Médio em todo o país. Assim, concebemos esta obra de modo a garantir ao professor a possibilidade de escolher um caminho adequado a sua realidade específica. Ele poderá optar por dar maior ênfase a determinada linguagem artística detendo-se nas seções dedicadas a ela, o que lhe permitirá demorar-se nas discussões em sala de aula a respeito das obras, dos artistas e de seus contextos, ou, ainda, propor à turma que se dedique aos levantamentos relacionados à linguagem.

Ao longo do livro, por exemplo, são propostas diversas ações de leitura de dramaturgias e de encenações teatrais. Nas encenações, momento em que os estudantes elaboram uma cena para ser

apresentada, estão articulados diversos elementos artísticos (interpretação, iluminação, cenografia, figurino, sonoplastia, etc.) em torno de um acontecimento efêmero, o fenômeno teatral, fruto do encontro entre cena ensaiada e público.

No momento da apresentação dessas encenações, um processo até então íntimo, ensaiado pelo grupo, ganha um aspecto público, seja na apresentação para o restante da turma, seja em apresentações mais elaboradas para toda a comunidade escolar. No entanto, essas apresentações são apenas a síntese de um processo artístico-pedagógico maior. O foco do aprendizado está na elaboração dessas encenações: em seu processo de pesquisa e montagem, passando pela abordagem das dramaturgias e chegando, por fim, às soluções teatrais levadas à cena. Cada passo dado coletivamente é um exercício de observação e crítica da realidade específica da turma.

Quando abordada a linguagem da música, o professor pode se aprofundar nas pesquisas históricas e culturais de cada tema, propiciando ao aluno observar que grupos sociais se envolvem e produzem determinado gênero. Da mesma maneira, o professor pode investir no aprendizado detalhado dos conteúdos musicais buscando trabalhar individualmente os exercícios indicados e ouvindo separadamente cada aluno, o que lhe permitirá perceber melhor as dificuldades de cada um e verificar o que foi apreendido.

O professor pode, ainda, investir nas *performances*, tanto aquelas propostas nas atividades do livro como outras criações, baseadas em temas, estilos de dança e músicas relacionadas ao conteúdo de cada unidade. Sempre que possível, ele deve se empenhar em promover apresentações e audições para toda a escola, contextualizando os temas, danças e músicas apresentados, levando assim seu trabalho para além dos limites da sala de aula.

Também na linguagem de artes visuais, o professor deve se esforçar para compartilhar a produção não só entre os alunos, mas com toda a comunidade escolar, fazendo exposições temporárias dos trabalhos realizados nos corredores da escola. Promover trabalhos no pátio da escola sempre atrai a curiosidade de outros estudantes e valoriza a disciplina de Arte no espaço escolar.

Para ampliar as possibilidades metodológicas de cada professor, neste **Manual** também são sugeridas atividades complementares, que, somadas às das seções de **Ação** e **Síntese estética**, oferecidas em cada um dos nove capítulos do livro do estudante, compõem um conjunto rico e diversificado de atividades.

7 Avaliação em Arte

Existe muito preconceito por parte dos próprios estudantes quanto às habilidades artísticas. Aqueles que se sentem seguros com sua produção ficam mais à vontade na aula de Arte, ao passo que os mais inseguros podem viver situações de desconforto nesse momento da rotina escolar. A verdade, porém, é que qualquer estudante pode realizar as atividades práticas, isto é, desenhar, pintar, construir, dançar, representar, produzir sons, e obter resultados satisfatórios – basta que se sinta motivado para enfrentar o desafio. O professor deve dar atenção àqueles que têm mais dificuldade, identificando qualidades que eles não percebem em seus trabalhos, como expressividade, rigor, conceituação, organização e uso harmonioso dos elementos de determinada linguagem. Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento da autoconfiança a fim de que os estudantes se tornem aptos a explorar seu potencial.

A grande dificuldade da avaliação em Arte se deve ao grau de subjetividade que se estabelece na relação entre o professor, o trabalho e o estudante. Ao propor uma atividade, o professor cria expectativas quanto ao resultado – e o mesmo pode acontecer com o estudante. Essas expectativas podem decorrer do universo estético referencial do professor, que, em geral, é muito diferente do universo do jovem estudante. Este, por sua vez, tem intenções e ideias que deseja expressar por meio de técnicas e materiais que ainda não domina plenamente. Além disso, é natural que, durante o processo, venham a surgir imprevistos e mudanças de propósitos – e, na atividade artística, é comum que o processo influencie no resultado de um trabalho. Com tantos percalços, fica difícil estabelecer objetivos precisos para as atividades práticas, assim como também avaliá-las.

Por essas razões, recomenda-se ao professor fazer uma avaliação coletiva – uma forma de contornar alguns desses problemas e colocar os critérios adotados em debate. Esse tipo de avaliação, entretanto, toma tempo da aula, por isso nem sempre será possível recorrer a ele.

O momento da avaliação coletiva deve ser encarado como uma oportunidade de conversar com os estudantes sobre os objetivos e os resultados do trabalho. É também uma maneira de legitimar diante da turma as qualidades e os problemas dos trabalhos apresentados a fim de estimular cada estudante a formular uma autoavaliação. É muito importante que durante a avaliação coletiva o estudante exponha suas impressões sobre o trabalho, desenvolvendo, assim, a habilidade de criar um discurso verbal sobre sua produção nas linguagens variadas.

Nesta obra, o professor vai encontrar sugestões de encaminhamento para essas avaliações, com algumas perguntas que podem ser feitas à turma em cada atividade. Não precisa restringir-se, porém, a essas sugestões. Os estudantes também podem participar desse momento explicitando seus critérios e opiniões, além de comentar suas dificuldades.

Na avaliação coletiva o professor pode valorizar as qualidades do trabalho de um estudante que tem maior dificuldade e cobrar mais empenho de um aluno habilidoso que apresentou um trabalho descuidado. Durante esse processo, é importante observar se o estudante:

- participa dos debates, discussões e conversas em sala de aula;
- faz os levantamentos sugeridos na seção **Pesquisa**;
- realiza as propostas com rigor e empenho, em conformidade com o que foi pedido;
- busca explorar todo o seu potencial nos trabalhos realizados.

O professor que faz avaliações coletivas e individuais periódicas conhece seus alunos e pode associar conceitos numéricos para quantificar sua participação, seu empenho e seu desenvolvimento durante as aulas.

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

Parte importante do processo de ensinar e aprender arte se dá na vivência com as obras. É preciso ter um contato profundo com uma obra de arte, emocionar-se com ela, olhá-la com interesse, buscar desvendar a forma como ela foi feita, os sentidos que ela abarca e as intenções do artista que a criou.

No livro *Obra aberta*, Umberto Eco (1932-2016) aponta para a diversidade de interpretações que uma obra de arte oferece. O que se observa é que algumas obras, com o passar do tempo, podem ser interpretadas de novas maneiras, mantendo-se vivas para outras gerações.

Por isso, são recomendáveis visitas a museus e exposições e idas a espetáculos sempre que possível. Essas visitas exigem preparação. Muitas instituições oferecem programa de visita guiada a escolas, mas esse serviço precisa ser agendado com antecedência. A melhor maneira de preparar uma visita para os estudantes é ver a exposição ou assistir ao espetáculo antecipadamente, ler os textos e os programas que acompanham as obras e pesquisar informações sobre o(s) artista(s) nos meios de comunicação. Mais importante que saber dados biográficos do artista é buscar informações sobre a obra, as técnicas utilizadas em sua elaboração e o contexto em que ela foi produzida.

Ao visitar uma exposição ou assistir a um espetáculo sem os estudantes, inicialmente o professor

deve se deixar levar por seu interesse natural, tentando descobrir que trabalhos o atraem e por que isso acontece. O componente subjetivo da apreciação permeia a relação do professor com o estudante no ensino de Arte. É comum que o professor revele suas paixões e seus interesses ao conduzir a turma por esse universo.

Em uma visita a uma exposição pequena, por exemplo, o professor pode determinar o tempo para o grupo circular livremente entre os trabalhos, explorando com liberdade o contato com as obras e o espaço museográfico. Os estudantes devem ser orientados a ler as legendas dos trabalhos, observando o nome do artista, o ano do trabalho e a técnica. É importante orientá-los também a anotar apenas os dados das obras que lhes despertam algum interesse. Depois todos poderão se encontrar em um ponto previamente combinado para visitar uma obra que o professor queira apresentar ao grupo. Diante dela, depois de incentivar o compartilhamento das primeiras impressões, o professor deve conduzir a leitura visual e fazer uma breve explanação sobre o artista e a obra (daí a importância de visitar, ler e pesquisar previamente). Em seguida, os estudantes podem eleger um ou mais trabalhos a ser analisados por todos. Uma leitura visual demorada de duas ou três obras é suficiente em uma visita.

No caso de um *show*, espetáculo musical, teatral ou de dança, o professor pode sugerir antes do início da apresentação alguns aspectos que devem ser observados, como a luz em uma cena, o som de determinado instrumento em uma música, o gestual de um ator. Deve-se evitar, no entanto, revelar detalhes ou partes importantes do enredo. Ao final do espetáculo, é interessante marcar um encontro para que os estudantes troquem suas impressões. Eles devem ser estimulados a formular verbalmente a experiência vivida e evitar comentários categóricos sobre o que viram.

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

II. Orientações específicas

Capítulo 1 – As culturas indígenas

Sobre as culturas indígenas

Embora distintas entre si, as sociedades indígenas apresentam alguns aspectos em comum: nelas, todos têm igual acesso à terra, às matérias-primas e aos conhecimentos necessários para realizar as atividades ligadas ao sustento do grupo; a divisão do trabalho é feita de acordo com critérios de idade e sexo e somente algumas atividades ritualísticas requerem conhecimentos exclusivos.

Nessas sociedades, a obtenção e o preparo dos alimentos, a construção de moradias, a confecção de utensílios, os rituais, o lazer, a transmissão de conhecimento e as artes são práticas indissociáveis. Assim, o que chamamos de arte indígena não resulta de uma produção à parte, mas da expressão dos valores estéticos e éticos de uma comunidade em todas as suas práticas sociais, da confecção de um objeto utilitário a um ritual xamânico.

Ao se aprofundar na observação dessas práticas, os estudiosos têm verificado quanto elas são permeadas pela produção de beleza e pela simbolização de sofisticadas percepções do universo sensível. Desse modo, podemos dizer que hoje vivemos em um tempo de reconhecimento das culturas indígenas. Elas são parte integrante do processo de formação da cultura brasileira e seu estudo é fundamental para a compreensão de nossa sociedade.

Abertura

Converse com os estudantes sobre os elementos apresentados na abertura, tanto sobre as imagens como sobre as legendas.

Peça-lhes que respondam oralmente às questões propostas. Estimule-os a expressar o que já sabem sobre as culturas indígenas no Brasil.

Por que estudar as culturas indígenas?

Nessa introdução aborda-se a presença dos povos indígenas no Brasil e se faz um breve relato de sua relação com a sociedade em geral no decorrer de nossa História. O assunto é ilustrado com algumas representações.

As questões finais estimulam uma reflexão, com base na leitura visual das imagens, sobre as diferentes representações da figura do indígena na arte.

A linguagem das artes visuais

Contexto e criação

Dois temas são abordados pelo viés das artes visuais:

- O conceito de arte e a produção de artefatos na sociedade indígena, exemplificada pela confecção de objetos na técnica de trançado com fibra de arumã pelos indígenas wayana.
- Pintura e adorno corporal, exemplificados por meio de um desenho feito por um indígena yanomami que representa um ritual.

Abordagem *objetos rituais*

Discorre-se sobre o conceito de ritual, apresentando esse tipo de manifestação como uma forma de expressão em que vida e arte se unificam. Para demonstrar como os rituais estão presentes em outras culturas e também na arte contemporânea é apresentada a obra do artista paraense Bené Fonteles (1953), que utiliza grande variedade de objetos em seus ritos artísticos.

Pesquisa *ritos e artefatos*

Os alunos são estimulados a se aprofundar no conceito de ritual, a fazer levantamentos sobre rituais de outros povos indígenas além dos citados, a navegar em *sites* de museus especializados a fim de apreciar variados objetos indígenas e a assistir a um documentário sobre o processo de fabricação de objetos de cerâmica dos Wauja.

Para encerrar, sugerimos que aborde o tema do capítulo de maneira local, trazendo informações sobre as culturas indígenas em sua região.

Ação *objetos rituais*

Essa primeira ação artística marca o começo de um trabalho a ser desenvolvido no Ensino Médio. Ela pode ser tratada como um ritual de entrosamento entre os alunos.

Não espere um resultado específico, mas valorize todos os aspectos do processo de criação que envolverá cada grupo.

O ritual pode ser organizado no pátio, na quadra ou em uma área aberta da escola.

Se for possível obter barro de modelagem, distribua-o entre os estudantes para que cada um faça uma pequena peça. A experiência de dar forma a um material como o barro tem forte apelo sensorial.

Em um primeiro contato com esse material é interessante estimular os estudantes a amassar o barro e verificar as formas que resultam desse processo, em vez de procurar construir determinada forma ou figura.

A linguagem da música

Contexto e criação

Dois temas são abordados pelo viés da música:

- A música e os rituais indígenas, exemplificados por meio de uma música tocada em ritual recriado contemporaneamente pelos indígenas kiriri.
- O carimbó, manifestação cultural do Pará que tem influência da cultura indígena. O ritmo é exemplificado por duas formas musicais distintas: o carimbó de raiz e o carimbó urbano.

Abordagem *melodia e notação*

Discorre-se sobre o conceito de melodia. Expõem-se algumas definições teóricas e explica-se como as variações melódicas podem adquirir valores simbólicos entre os indígenas, como no caso da fala dos Kuikuro. Para ilustrar esse conceito são apresentadas três formas diferentes de notação musical.

Pesquisa *canto e instrumentos indígenas*

Nessa seção, os alunos são estimulados a fazer um levantamento de instrumentos musicais indígenas, a ouvir música indígena, começando por um canto dos Guarani que está disponível no CD de música que acompanha este livro, e a conhecer músicos brasileiros que se inspiraram nas formas musicais indígenas como Marlui Miranda (1949).

Para encerrar, propõe-se aos estudantes que deem continuidade às pesquisas de aspectos culturais e sociais de outros povos indígenas.

Ação *instrumento e composição*

Nessa atividade os estudantes são orientados a construir um membranofone.

O termo “idiofone” é utilizado com frequência para designar instrumentos percussivos em geral. Convém observar, porém, que esses instrumentos se diferenciam em duas categorias: a dos idiofones, que produzem o som pela vibração do próprio corpo, e a dos membranofones, que produzem o som pela vibração de uma membrana tensionada. A categoria dos idiofones compreende a maioria dos instrumentos executados por raspagem (como o reco-reco) e por agitação (como o chocalho, o caxixi e o ganzá), assim como muitos instrumentos diretamente percutidos de altura definida (como os xilofones, metalofones e carrilhões). A categoria dos membranofones, por sua vez, inclui todos os tipos de tambor que vibram e podem ser de altura

indefinida (como o atabaque ou o surdo) ou definida (como os tímpanos).

A proposta é que o estudante possa experimentar a sensação de construir o próprio instrumento musical – prática que, como exposto no capítulo, é muito corriqueira nas diversas tradições indígenas. Ao mesmo tempo, pretende-se que ele possa vivenciar a experiência de compor uma melodia, parte da abordagem teórica do capítulo.

Vale ressaltar que a atividade requer do estudante a capacidade de imitação, uma vez que ele precisará ouvir o som de seu membranofone e tentar reproduzi-lo. Imitar uma altura nem sempre é uma atividade simples; assim, recomenda-se que, antes de partir para o processo de composição, o professor ouça os estudantes individualmente em suas tentativas de imitação dos instrumentos. Para que essa escuta seja feita de forma confortável é importante propiciar um ambiente respeitoso e acolhedor em relação às dificuldades.

Para alguns estudantes pode ser mais simples imitar a voz de um companheiro do que o som dos instrumentos. Experimente esse recurso caso alguém apresente dificuldades. Exercícios de imitação de pequenas melodias podem ajudar os estudantes a desenvolver essa capacidade.

ATIVIDADE DE IMITAÇÃO

Segue uma sugestão simples de exercício com a turma, que pode anteceder à atividade de composição e torná-la uma oportunidade de aprofundar as percepções e os conhecimentos relativo às alturas.

Jogo da imitação

- Procure fazer essa atividade em pequenos grupos ou até individualmente com os estudantes.
- Cante uma nota a fim de que os estudantes possam imitá-la; em seguida, crie pequenas melodias de até três notas para que tentem imitar também.
- Caso algum estudante apresente dificuldades nessa etapa, procure cantar com ele e mostrar se está cantando mais agudo ou mais grave do que a nota emitida por você.
- Sinalize o movimento melódico com as mãos, pois isso muitas vezes auxilia na referência dos movimentos ascendentes e descendentes da melodia.
- Por fim, sugira que um estudante, mais seguro, passe a reger a turma ou pequenos grupos na dinâmica da imitação.

Conexão

Culturas indígenas no tempo

Nesta primeira parte da seção há uma breve apresentação da cultura material de antigas civilizações indígenas que ocuparam a região amazônica. Comenta-se a forma como os colonizadores representaram os indígenas brasileiros, assim como a abordagem romântica do indígena em meados do século XIX e a atuação estética fruto do movimento indígena na década de 1970.

Alguns povos e culturas indígenas estudados

No mapa do Brasil é apontada a localização de alguns dos principais povos indígenas estudados no capítulo. Nele é possível localizar as terras indígenas dos povos que vivem no Parque do Xingu, em Mato Grosso, no norte da Amazônia, na fronteira oeste do Brasil e no Acre. Ainda é possível localizar as áreas onde floresceram as antigas civilizações tapajônica e marajoara, no período pré-colonial.

Culturas indígenas hoje

Apresentam-se exemplos contemporâneos de expressões artísticas dos povos indígenas, realizados por eles mesmos ou em associação com artistas, antropólogos e grupos urbanos.

Síntese estética

O espírito da floresta

Um trecho de texto de Davi Kopenawa (1956) é apresentado como dispositivo para desencadear uma reflexão sobre a floresta Amazônica. Em seguida, propõe-se um trabalho de síntese, coletivo, a ser realizado em qualquer uma das linguagens artísticas.

Formação continuada

Para refletir sobre música e rito

Para subsidiar essa seção, em que se apresenta um exemplo de ritual kiriri, povo cujo modo de vida

não corresponde aos estereótipos relacionados à identidade indígena, leia um trecho de um texto do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (1951) que aborda a questão da negação ou reivindicação dessa identidade no Brasil.

O texto “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”, do qual se extraiu o fragmento a seguir, é uma transcrição de entrevista dada à equipe do Instituto Socioambiental em 2006 e trata de duas questões: quem é índio e o que define o pertencimento a uma comunidade indígena.

Da emancipação à reindianização

Mas a filosofia da legislação brasileira era justamente essa: todos os índios “ainda” eram índios, no sentido de que um dia iriam, porque deviam, deixar de sê-lo. Mesmo os que estavam nus no mato, com seus proverbiais cocares de plumas, seus colares de contas, seus arcos, flechas, bordunas e zarabatanas, os índios com “contato intermitente” ou os “isolados” – mesmo esses ainda eram índios. Apenas ainda; ou seja, ainda, apenas, porque ainda não eram não índios. O objetivo da política indigenista de Estado era gerenciar (e, por que não?, acelerar) um movimento visto como inexorável (e, por que não?, desejável): o célebre “processo histórico”, artigo de fé comum aos mais variados credos modernizadores, do positivismo ao marxismo. Tudo o que se “podia fazer” era garantir – isso para os mais bem-intencionados – que o “processo” não fosse demasiado brutal. Mas, de uma forma ou de outra, entendia-se que a almejada omelete nacional só poderia ser feita, bem, sabe-se como.

A luta contra o projeto de emancipação levou as pessoas que estavam do lado dos índios a se preocuparem com recenseamentos, levantamentos, com informação, com organização, comunicação e propaganda. Tratava-se, em suma, de tornar a questão visível.

[...]

A questão de quem é ou não é índio reaparece agora, mas por outras razões.

Algumas pessoas ligadas à questão indígena têm por vezes a impressão (ou pelo menos eu tenho a impressão de que elas têm a impressão) de que nós, índios e antropólogos, fomos um pouco vítimas de nosso próprio sucesso.

Antigamente, muitos coletivos indígenas sentiam vergonha de sê-lo, e o governo tinha todo interesse em aproveitar essa vergonha inculcada sistemicamente, tirando as consequências jurídico-políticas, digamos assim, do eclipsamento histórico da face indígena de várias comunidades “camponesas” do país. Agora, ao contrário, “todo

mundo quer ser índio” – dizemos, entre intrigados e orgulhosos. Talvez mais intrigados que orgulhosos.

Antigamente, os especialistas no “processo histórico” martelavam-nos os ouvidos com o dogma de que a “condição camponesa” (com opção de “proletarização”) era o devir histórico inexorável e portanto a verdade das sociedades indígenas, e que a descrição dessas sociedades como entidades socioculturais autônomas supunha um “modelo naturalizado” e “a-histórico”.

Mas eis que, pouco a pouco, os índios começam a reivindicar e terminam por obter o reconhecimento constitucional de um estatuto diferenciado permanente dentro da chamada “comunhão nacional”; eis que eles implementam ambiciosos projetos de retraditionalização marcados por um autonomismo “culturalista” que, por instrumentalista e etnicizante, não é menos primordialista nem menos naturalizante; eis, por fim, que algumas comunidades rurais situadas nas áreas mais arquetipicamente “camponesas” do país reassumem sua condição indígena, em um processo de transfiguração étnica que é o exato inverso daquele anunciado, nos idos de 1970, por Darcy Ribeiro no célebre *Os índios e a civilização*, em profecia acreditada, com um retoque ou outro, pela maioria dos antropólogos.

[...]

Pois bem. Foi a partir desse momento que se acelerou a “emergência” de comunidades indígenas que estavam submersas por várias razões: porque tinham sido ensinadas a não dizer mais que eram indígenas, ou ensinadas a dizer que não eram mais indígenas; porque tinham sido colocadas em um liquidificador político-religioso, um moedor cultural que misturara etnias, línguas, povos, regiões e religiões, para produzir uma massa homogênea capaz de servir de “população”, isto é, de sujeito (no sentido de súdito) do Estado.

Como se sabe, as antigas missões que estão na origem de tantas cidades, vilas, vilarejos e arraiais do interior do Brasil foram os lugares privilegiados dessa fabricação do componente indígena do “povo brasileiro”, ao sintetizar os célebres índios genéricos, os índios de aldeamento, catecúmenos do sacramento estatal da transubstanciação étnica: a comunhão nacional... A Constituição de 1988 interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar a “ser” índio – isto é, voltar a virar índio, retomar o processo incessante de virar índio – podia ser interessante.

Converter, reverter, perverter ou subverter o dispositivo de sujeição armado desde a Conquista de modo a torná-lo

dispositivo de subjetivação; deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la. Uma gigantesca ab-reação coletiva, para usarmos velhos termos psicanalíticos. Uma carnavalização étnica. O retorno do recalcado nacional.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. "No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é". Entrevista à equipe de edição da Enciclopédia Povos Indígenas do Brasil, originalmente publicada em: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Org.). *Povos Indígenas no Brasil, 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

Para refletir sobre melodia e notação

Para subsidiar essa seção e aprofundar seus conhecimentos, sugerimos um texto do compositor e professor canadense R. Murray Schafer (1933), com uma explicação para melodia, extraída de seu livro *O ouvido pensante*.

Parafraseando Paul Klee, uma melodia é como levar um som a um passeio.

Para termos uma melodia é preciso movimentar o som em diferentes altitudes (frequências). Isto é chamado mudança de altura.

Uma melodia pode ser qualquer combinação de sons. Há melodias mais e menos bonitas dependendo do propósito para que foram pensadas. Algumas são livres, outras rigidamente organizadas, mas não é isso que as faz mais ou menos belas.

A fala usa o som em um deslizar contínuo, e chamamos a melodia de fala de inflexão.

As melodias musicais em geral são limitadas em seu movimento por pontos fixos (alturas). É preciso?

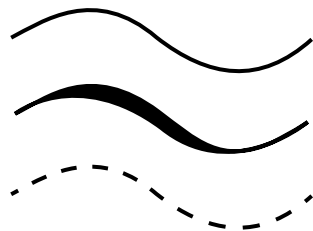
Quando indicamos a forma geral de uma melodia musical por uma linha curva, poderíamos ser mais precisos e desenhar uma série de linhas horizontais (os sons), movimentando-se em diferentes altitudes (alturas).

Amplitude, timbre e silêncio, para nomear apenas três aspectos, podem estar contidos em uma linha melódica. Por exemplo:

1. Uma melodia movimentando-se livremente;

2. A mesma, considerada quanto à amplitude;

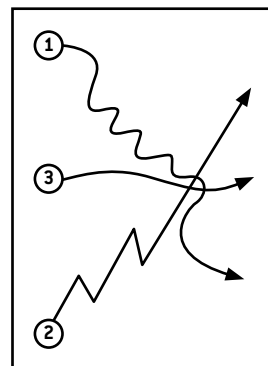
3. A mesma, interrompida por silêncios.



Melodias podem ser feitas para se movimentar nas regiões do cosmos. Por tradição, o Ocidente acostumou-se a associar melodias mais agudas com os céus e mais graves com a terra (ou o inferno). Não é preciso necessariamente ser

assim, porém muitos compositores clássicos sentiram dessa maneira. Temos o seguinte exemplo.

1. Uma melodia caindo, perdendo o estado de graça;
2. Uma melodia com espírito corajoso, ansioso;
3. Uma melodia fleumática, indiferente (melodia burguesa, música de fundo, música de papel de parede; o objetivo dessas melodias é não interferir na digestão.)



SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trech de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.

Para ampliar o conhecimento

Sobre artes visuais

- LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009. Livro da antropóloga Els Lagrou, que aborda a arte indígena no Brasil. Expõe com clareza as concepções éticas e estéticas das produções indígenas, apresentando reflexões sobre a relação entre técnicas, mitos, ritos, artefatos e corpos no cotidiano dos povos amazônicos.

Sobre cultura indígena

- GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global, 2004. Esse livro reúne textos de 22 autores que refletem sobre os distintos povos indígenas que vivem no Brasil e reforçam a importância de abordar essa diversidade no universo escolar.
- Por meio do projeto Vídeo nas Aldeias, alguns povos indígenas têm usado a linguagem do vídeo para narrar seus mitos. Os Kuikuro, que estudamos em **Abordagem**, fizeram um vídeo, em 2006, sobre um mito ligado a uma fruta característica da região do Alto Xingu, o pequi. O filme chamado *Imbé gikegüi (Cheiro de pequi)* tem 36 minutos e pode ser visto no site do projeto. Disponível em: <www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=34> ou <<http://lugardoreal.com/video/cheiro-de-pequi-imbe-gikegu>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

Atividades complementares

Para música

Caso haja tempo disponível, busque aprofundar o conhecimento dos estudantes na compreensão das alturas e estimular uma aproximação com a prática do solfejo, ou seja, a leitura cantada da música.

Um método que tem sido bastante difundido para a compreensão das alturas é o que utiliza números, ou graus, que correspondem às notas musicais.

A vantagem desse recurso é que, em vez de memorizar a sonoridade de cada altura, o aluno vai memorizar a função de cada altura – ou seja, em vez de memorizar, por exemplo, a relação que a nota fá tem com a nota dó, ele passará a compreender a relação que um grau 4 tem com um grau 1, que é uma relação de subdominante para tônica.

Desse modo, será mais simples para o aluno compreender a transposição das tonalidades, pois o grau 1, o principal em uma tonalidade, pode ser qualquer uma das notas, e, a partir dessa compreensão, será possível construir a relação dos demais graus com essa tônica.

A fim de exercitar esse recurso, cante com os alunos os graus da escala, se possível, com a ajuda de um instrumento ou do piano virtual. Ouça-os individualmente e ajude-os a perceber que, quanto maior o número, mais agudo o som e, quanto menor, mais grave.

Se tiver oportunidade, explique o conceito de oitava, ou seja, a repetição de um grau em seu registro mais agudo ou mais grave.

Após essa vivência, explique aos estudantes essa correspondência com base na tabela apresentada na **Ação**.

Capítulo 2 – As culturas africanas

Sobre as culturas africanas

Vivemos hoje em nosso país um importante momento de resgate da memória dos afrodescendentes. Estudar as culturas africanas nesse contexto é se debruçar sobre questões que ainda estão sendo debatidas pela sociedade brasileira:

- Em um continente tão plural, que culturas africanas teriam maior relevância para ser estudadas no Brasil?
- A que ancestralidades africanas está relacionada a cultura afrodescendente constituída no Brasil?
- O que a África contemporânea tem a ver com o Brasil?

Converse com os estudantes sobre como eles percebem a presença desses conteúdos na escola e em seu cotidiano sociocultural.

Abertura

Converse com os estudantes sobre os elementos apresentados na abertura, tanto sobre as imagens como sobre as legendas.

Peça-lhes que respondam oralmente às questões propostas. Estimule-os a expressar o que já sabem sobre as culturas africanas e sobre a cultura afro-brasileira. É importante que os estudantes reflitam sobre a presença de aspectos das culturas africanas no cotidiano.

Por que estudar as culturas africanas?

Nessa introdução, relata-se brevemente como as culturas africanas, por meio da diáspora causada pelo tráfico escravagista, tornaram-se constituintes da cultura brasileira e apontam-se formas por meio das quais a ancestralidade africana se manifesta em nossos dias.

Traz ainda um ponto central que será abordado no decorrer de todo o capítulo: o desafio de identificar, dentro da pluralidade cultural do continente africano e da potente diversidade da África contemporânea, elementos da cultura afro-brasileira.

As questões finais estimulam uma reflexão, a partir da leitura visual de quatro imagens, sobre a relação entre o continente africano e o Brasil.

A seguir algumas observações complementares sobre os exemplos apresentados:

- Na mitologia iorubá, a cidade de Ifé é considerada o umbigo do mundo, o lugar da criação da humanidade e do início da tradição monárquica. Odudua, um dos dois deuses criadores da Terra e da humanidade, tornou-se o primeiro *oni* de Ifé, e dele descendem todos os outros reis da cidade. Muitos estudiosos situam a fundação de Ifé nos séculos IX e X. Por volta do século XI,

a cidade já era um grande centro urbano e sua influência se estendia a várias cidades da região.

- Entre diversos povos africanos, altares e santuários são organizados como lugares onde se dá a comunicação entre os humanos e o mundo sobrenatural. Oferendas, pedidos e sacrifícios são feitos em honra de ancestrais, espíritos e deuses.
- A cabeça do *Monumento a Zumbi dos Palmares* foi feita de concreto armado e bronze, oito vezes maior do que a original. Nesse monumento cívico, o antepassado iorubá tornou-se ao mesmo tempo símbolo da ancestralidade africana e do herói nacional.

A linguagem das artes visuais

Contexto e criação

Três temas são abordados pelo viés dessa linguagem:

- O conceito de *performance*, que inclui música, dança e objetos (como máscaras) em ações coletivas, é exemplificado pelo festival geledeés que ocorre nas comunidades ioruba-nagô.
- A escultura em madeira, prática comum entre diversos povos africanos, exemplificada por meio da representação de um herói mítico do povo tchokwe.
- Pinturas e padrões com elementos gráficos que aparecem estampados em tecidos ou pintados sobre superfícies de objetos e em construções são exemplificados pela prática da comunidade Ndebele.

Abordagem *arte e memória*

Texto que discorre sobre o conceito de memória, apresentando a distinção entre memória pessoal e coletiva. Para demonstrar como a memória tem sido usada no resgate de valores culturais africanos na arte contemporânea, são apresentadas propostas do artista mineiro Paulo Nazareth (1977), que utiliza linguagens variadas em seu projeto *Cader-nos de África*.

Pesquisa *arte afro-brasileira*

Os alunos são estimulados a se aprofundar no conceito de afro-brasilidade, a fazer levantamentos de outros exemplos de arte afro-brasileira, a nave-

gar em *sites* de museus especializados para apreciar variados objetos africanos e a refletir sobre o impacto da cultura afro-brasileira na arte contemporânea no Brasil.

Para encerrar a atividade, estimule os alunos a buscar objetos e imagens que circulem em seu cotidiano e que se relacionem com as culturas africanas, trazendo para a sala de aula essas marcas presentes na cultura de sua comunidade.

Ação *monumento à memória*

Essa ação envolve a identificação de uma memória que se quer preservar, uma etapa de concepção de um memorial e uma fase de projeto e construção de maquete do memorial.

Converse com os grupos antes de cada uma dessas etapas para verificar principalmente a relevância da proposta e a viabilidade da construção da maquete. Nessa conversa, você pode esclarecer que o memorial não precisa ser uma escultura tridimensional, que pode ser uma calçada, um painel, um jardim ou apenas um espaço previsto para a população se manifestar em relação a determinada memória.

Em uma atividade de projeto é fundamental estimular a criatividade, por isso vale acolher soluções poéticas que não sejam totalmente viáveis do ponto de vista construtivo, mas é importante que essa questão seja esclarecida para o grupo.

Construir uma maquete é uma atividade lúdica, e alguns grupos podem se interessar por representar elementos do entorno do local em que o memorial seria implantado ou por colocar figuras humanas em escala para dar um aspecto mais real ao projeto. Para isso, a escultura pode ser montada sobre uma base de isopor ou papelão e as figuras podem ser recortadas em papel-cartão.

A linguagem da dança

Contexto e criação

Abordam-se alguns aspectos das danças no continente africano que foram transpostos para o Brasil, como a estreita relação entre o sagrado e o profano, a presença de instrumentos de percussão e a improvisação como elemento importante. Dentre as diversas danças populares brasileiras, o jongo, na região Sudeste, e o tambor de crioula, no Norte do país, são

apresentados como exemplos daquelas de matriz africana. Com base nesse estudo, ajude os alunos a identificar outras danças do Brasil de matriz africana e peça que tentem destacar o que parece comum a elas, preparando-os, assim, para a próxima seção.

Abordagem *danças afro-brasileiras*

Neste texto são descritas e discutidas as características comuns a distintas danças afro-brasileiras, como as várias qualidades de movimento, o uso do espaço e a relação entre dança e música. A passagem dessas danças para o palco, por meio da sistematização de técnicas de dança inspiradas nas matrizes africanas, mas com objetivos cênicos, são tratadas com base no percurso de artistas como Mercedes Baptista (1921-2014).

Pesquisa *danças e histórias*

A dança dos orixás e o conjunto de referências que a cerca são o tema proposto para aprofundamento por meio de levantamentos individuais e coletivos, tomando as fontes sugeridas como ponto de partida. O universo da mitologia iorubana e as características plásticas, rítmicas, posturais e gestuais de cada orixá serão estudados. Se possível, oriente os alunos a se apoiar no que foi tratado no texto anterior para analisar a dança dos orixás.

Ação *dança de inspiração africana*

A proposta consiste em se lançar em uma atividade de prática de pesquisa corporal, com base na improvisação, a fim de criar uma dança inspirada nos elementos da natureza que estão associados aos diferentes orixás. Para participar não é necessário ter nenhuma habilidade ou competência específicas, pois o objetivo não é o resultado coreográfico, e sim a pesquisa e a experimentação com base nos elementos da natureza. A estratégia de realizá-la em pequenos grupos estimula a troca e o aprofundamento da pesquisa e pode encorajar os alunos no momento da apresentação.

Conexão

A negritude

Propõe-se uma breve apresentação das diferentes maneiras como o negro foi representado desde

a diáspora africana. Comenta-se a forma como o colonizador europeu representou o negro; em seguida, como os artistas modernistas se preocuparam em construir uma imagem positiva do negro, ressaltando qualidades em sua figura; depois, o olhar fotográfico e antropológico de Pierre Verger (1902-1996) na década de 1950; e, para finalizar, a forma como o movimento político de defesa dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos promoveu o orgulho e os padrões de beleza negra na década de 1960.

África ancestral e Brasil contemporâneo

Em uma representação que mostra o fluxo de africanos escravizados, verificam-se as principais regiões de origem no continente africano e destino no Brasil. É possível visualizar objetos que simbolizam as culturas ancestrais africanas e algumas produções artísticas do Brasil contemporâneo.

Arte afro-brasileira hoje

Abordagem da presença da cultura africana e da cultura negra no cinema, na televisão e nas artes visuais. Para exemplificar a importância das reflexões que têm sido feitas por artistas afrodescendentes é apresentado o trabalho da artista paulista Rosana Paulino (1967).

Síntese estética

Afro-brasilidade

Um trecho de texto original do sociólogo Reginaldo Prandi (1946) é o dispositivo para disparar uma reflexão sobre a forma como as culturas africanas se tornaram constituintes da cultura brasileira. Em seguida, é sugerido aos alunos um trabalho de síntese, elaborado coletivamente, em qualquer uma das linguagens.

Formação continuada

Para refletir sobre cultura afro-brasileira

No catálogo *Negro de corpo e alma* publicado por ocasião da *Mostra do Descobrimento*, em 2000,

realizada pela Fundação Bienal de São Paulo, foi reunida uma série de textos e imagens que consistem em pesquisas e coleções organizadas pelos curadores Emanuel Araújo (1940) e Maria Lucia Montes (1942). A exposição tornou-se o ponto de partida para a fundação do Museu Afro Brasil e teve papel fundamental nos desdobramentos contemporâneos da cultura afro-brasileira.

A seguir, um trecho do texto “Sentir a alma”, da antropóloga Maria Lucia Montes, que refletiu sobre a identidade africana na cultura brasileira naquela data.

O negreiro, o apresamento, a travessia, a escravidão, o mercado, o suplício, a diáspora. Um universo estilhaçado. Só fragmentos registram expressões da alma. Só um elaborado processo de resignificação permitirá agregar em um todo os cacos de uma alma negra violentada. São outras cosmologias o que confere sentido à condição escrava, permitindo resistir-lhe. Por isso, fragmentos de cosmologias se rearranjam e se recombinaem, como línguas de povos diversos se fundem, ao contato daqueles que a travessia do mar, fronteira da morte, irmanou na mesma sorte. E começará então a lenta criação de uma identidade comum. Onde a alma se expressa já pelo poder de permitir a fala entre iguais e encobrir no segredo o que se fala: “malungu, ngoma vem”. Aqui se aprende o modo em que nesse outro mundo se fala da alma, pela mediação de um deus estrangeiro, para nele expressar a própria alma, na devoção a santos com os quais a cor, a vida de sofrimento e a morte gloriosa em martírio permitem identificar-se. Aqui, novos sentidos se agregam às festas devotas para nelas se viver outras devoções, fragmentos de ritos de um universo de outros símbolos do sagrado. Aqui, o convívio festivo, na contrição temerosa frente aos deuses e aos santos, ou na alegria profana do riso e da ironia, da lascívia ou da sedução, explode em música e dança, formas de um mesmo poder inscrito no corpo, armas de conquista da expressão da própria alma.

Contudo, esse corpo escravo permanece acorrentado ao tronco. Gargalheiras, vira-mundos, cepos exibem pelas ruas sua punição e seu suplício. Só aos poucos esse corpo será visto como dupla expressão da alma: da dor do ser humano supliciado e da barbárie do supliciator. Então torrente do protesto e da piedade se somará à resistência surda na senzala e à fuga para os esconso dos quilombos, na luta pela abolição que libertará o corpo negro das cadeias da escravidão. Luta em que se unem negros e brancos, monarquistas e republicanos, conservadores e liberais, amálgama reveladora de uma sociedade nacional impregnada já por um modo de sentir a alma que traz em si a marca da alma do negro. Todavia, o movimento que empolga toda a sociedade se preocupará apenas em libertar-lhe o corpo, não em integrá-lo à nova ordem social

que então emerge, condenando-o a um destino de abandono e miséria mais cruel que o da escravidão. A mesma sociedade que lhe reconhece o valor de uma alma afasta de si a responsabilidade de garantir-lhe um lugar social e a possibilidade de sustento do próprio corpo.

[...]

Nas artes, o movimento modernista é gestado no bojo desse processo. E se ele contribui poderosamente para transformar o negro e o mestiço em símbolos nacionais, ao mesmo tempo, a imagem que cria deles não escapa às formas tradicionais, e mesmo arcaicas, de sua ambígua representação. Apesar de tudo, o negro continua a ser um outro, frente ao qual o artista irá ainda construir sua imagem a partir do olhar sobre seu corpo, para criar, dele, as mais variadas formas de representação. Mas falará, neste caso, mais que do negro, sobretudo de si e do lugar que ocupa, aprofundando, na ambivalência da comunicação que assim se estabelece entre brancos e negros, o fosso de uma distância social que a sociedade se recusa a reconhecer. Inventariando essa trajetória de expressão que, para o negro, põe em jogo o corpo e a alma, vê-se pois que o que pôde ser incorporado como o seu modo próprio de sentir a alma se traduz ainda em expressões do corpo, nas formas sensíveis da música e da dança, cuja alegria selvagem atemoriza e seduz, nas formas sensuais de uma culinária de temperos inesperados, da comida devorada com o prazer que seduz e devora.

Tambores e sabores, ícones da expressão de uma alma negra. E se eles são ainda expressões do corpo, é preciso lembrar que, longe de serem formas menores, são prova da universalidade das culturas negras incorporadas à formação histórica deste país. Pois em sua humildade anódina, as linguagens sensíveis do corpo são o último reduto de resistência de uma cultura, já que, por sua insignificância mesma, ninguém se lembraria de controlá-las, ainda que corpo e alma sejam submetidos às formas mais cruéis de dominação e segregação. Aqui, porém, há algo mais profundo. Essa preeminência do corpo encontra seu fundamento em cosmologias africanas em que o corpo é receptáculo e sede do sagrado, veículo através do qual os deuses, incorporados em seus filhos, vêm cantar e dançar na terra, entre os mortais. Daí que, no universo das artes, a expressão de uma alma negra não caiba nos limites das artes visuais, mas pressuponha uma experiência total dos sentidos, transbordando por sobre as formas da música, as artes cinestésicas e proxêmicas, nessas expressões sensíveis que falam da alma através das linguagens do corpo. Sentir o corpo é também dar a ver a alma.

Isto é o que, traduzido no plano da expressão plástica, cria modelos de representação em que predominam formas simbólicas e em cada forma representada é reduzida – por procedimentos como o uso do todo pela parte ou o empi-

lhamento e repetição de formas primárias, resumidas elas próprias em uma geometria elementar – à expressão dos elementos essenciais que explicitam seu significado, sem preocupação com a forma figurativa, que apenas reproduz as imagens do mundo. Na verdade, essas cosmologias que sustentam a expressão de uma alma negra apontam para outra estética e um imaginário negro próprio que, presentes desde sempre nas artes populares como marca de ancestralidade, têm enfim, na chamada arte erudita contemporânea, condição de se expressar. É a partir do modernismo que esse imaginário negro aos poucos invade a alma brasileira, a ponto de poder traduzir-se mesmo na obra de artistas que já não trazem no corpo as marcas e o estigma da cor, ou de tornar-se visível no olhar amoroso e cúmplice de fotógrafos negros que captam na humildade do cotidiano as expressões de um modo de sentir a alma enfim capaz de coincidir com o olhar sobre si mesmo. Um jogo de corpo e alma em que se encenam, ao longo de cinco séculos, representações e identidades.

AGUILAR, Nelson (Org.). *Mostra do redescobrimento: negro de corpo e alma*. Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000. p. 206, 208 e 209.

Para ampliar o conhecimento

Sobre artes visuais

- CONDURU, Roberto. *Arte afro-brasileira*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007. Aborda a problemática que envolve a cultura afro-brasileira, apontando para a forma como ela se manifesta em nossa cultura desde a vinda dos africanos para o Brasil até os dias de hoje.

Sobre dança

- SABINO, Jorge; LODY, Raul. *Danças de matriz africana: Antropologia do movimento*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

Capítulo 3 – A cultura da Grécia antiga

Sobre a cultura grega antiga

É importante salientar que a cultura grega não é uma matriz direta da cultura brasileira. No entanto, ao conquistar as cidades gregas, os romanos

assimilaram valores, crenças, costumes e práticas estéticas dos gregos que foram mais tarde disseminadas para os povos latinos. Desse modo, podemos dizer que a cultura grega antiga é matriz da cultura europeia, e em especial dos povos latinos, e essa cultura nos chegou transformada pelas doutrinas do cristianismo que dominou a Europa na Idade Média por intermédio da colonização portuguesa.

Abertura

Converse com os estudantes sobre os elementos apresentados na abertura, tanto sobre as imagens como sobre as legendas.

Peça-lhes que respondam oralmente às questões propostas. Estimule-os a expressar o que já sabem sobre a cultura grega. É importante que os estudantes reflitam sobre a presença de aspectos da cultura grega na própria cultura, como o culto ao corpo e o uso de máscaras.

Por que estudar a cultura grega hoje?

Nessa introdução, relata-se de forma breve como aspectos e valores da sociedade grega antiga, relacionados à arte e à cultura, persistem em nosso cotidiano.

A seção propõe ainda uma discussão que será abordada no decorrer do capítulo: os padrões de beleza – tema de interesse de artistas e filósofos na Grécia antiga.

As questões finais estimulam uma reflexão, que tem como ponto de partida a leitura visual de quatro trabalhos produzidos em diferentes épocas e por culturas variadas que se referem aos valores da Grécia antiga.

A linguagem do teatro

Contexto e criação

Três temas enfocam o desenvolvimento do teatro na cultura grega clássica:

- A formação da cultura e identidade gregas com base em suas narrativas mitológicas. É essa base simbólica comum que se transforma, historicamente, no berço da cultura ocidental eurocêntrica. Como exemplo, destacam-se os mitos do Minotauro e do labirinto de Creta. Esses mitos eram comumente representados em objetos co-

tidianos – no caso da seção, uma taça que servia para misturar vinho com água.

- A criação e o desenvolvimento do teatro a partir da intersecção entre a cultura mítica tradicional, representada pelo culto a Dioniso, e o pensamento social próprio da cidade, presente na democracia ateniense. A tragédia e a comédia, gêneros consolidados na Grécia antiga, se desenvolveram graças ao investimento estatal, uma vez que o teatro era compreendido como uma ferramenta para a formação do cidadão.
- O formato das encenações do teatro grego clássico, que incluía música e dança, máquinas de cena, numeroso coro, além dos atores com suas máscaras. As apresentações ocorriam em grandes teatros ao ar livre.

Abordagem *elementos da dramaturgia grega*

Procura-se aprofundar os temas e assuntos abordados pelo teatro grego clássico por meio de uma análise das dramaturgias que chegaram até os dias de hoje. As tragédias retratavam temas elevados a partir de mitos e heróis conhecidos da população grega. Tinha por objetivo levar à catarse, um afeto que atravessava o público e expurgava os maus humores. Já a comédia se apoiava em assuntos mundanos, com forte viés crítico. Também se discute o papel do Coro na dramaturgia grega clássica, elemento fundamental das comédias e tragédias. Por fim, apresenta-se uma breve explanação técnica de como funciona uma dramaturgia – a ideia é que os estudantes comecem a se apropriar desse tipo de leitura e escrita.

Pesquisa *o mito e o teatro*

O levantamento aqui proposto persegue dois objetivos. O primeiro é aprofundar o conhecimento dos assuntos tratados em **Contexto e criação**. Assim, o estudante é convidado a pesquisar vídeos e textos que contribuam para ampliar o debate sobre o tema mitologia, além de investigar montagens e filmes que tentam reproduzir a encenação grega clássica.

O segundo objetivo é convidar à pesquisa de encenações brasileiras de dramaturgias gregas clássicas, demonstrando as muitas aproximações possíveis entre o teatro de tempos antigos com o contexto do Brasil atual.

Por fim, propõe-se aos estudantes realizar uma tarefa de casa, escolhendo um trecho de texto que

evoque um mito nos dias de hoje. Reforce com a turma essa tarefa, pois ela é essencial para a realização da **Ação** na aula seguinte.

Ação teatro grego clássico

Aqui começam as experimentações práticas dos estudantes com a linguagem teatral. As dinâmicas propostas realizam-se sempre em duas vertentes: partindo de um jogo teatral e partindo de um trecho de dramaturgia. Os estudantes devem ser alertados para o fato de que essa aula é um espaço de aprendizado da linguagem teatral em que todos devem se sentir livres para experimentar e errar à vontade.

CORO CÊNICO

Propõe-se um jogo teatral de composição de cena, em que os estudantes devem criar uma pequena cena de Coro com base em um trecho de texto que pesquisaram previamente.

O Coro no teatro, além de sua forte expressividade, deixa os estudantes mais à vontade no momento de entrar em cena. Por isso é um elemento útil em montagens escolares.

Incentive os grupos a seguir o passo a passo da ação com rigor. Peça-lhes que usem como critério de escolha da frase o entendimento do que está sendo dito. A caracterização do Coro deve instigar a imaginação do grupo. Reforce a importância de colocar no corpo e na voz as características do tipo escolhido pelo grupo para configurar o Coro. É importante que todos os integrantes se apropriem da construção corporal e vocal e que exista um combinado coletivo bem marcado para essa interpretação.

As entradas e saídas bem marcadas são um porto seguro nos improvisos. Dão segurança para o grupo na hora da realização da cena. Lembre à turma, em todas as etapas do processo, que os participantes devem sentir prazer enquanto ensaiam e apresentam a cena. Por fim, proponha uma avaliação: que Coro é tão instigante a ponto de ser levado para o restante da turma e que questões ele levanta para ser debatidas coletivamente.

LEITURA ENCENADA

Ler dramaturgias é um hábito que deve ser incentivado na escola. Por isso, em todas as seções focadas na linguagem teatral, oferecemos um trecho de dramaturgia para ser lido e encenado pelos estudantes.

Para este capítulo, selecionamos um trecho de *Édipo rei*, de Sófocles, dramaturgia modelar da tragédia grega.

Também nesse caso, somente o entendimento pode garantir uma leitura expressiva da dramaturgia. Um ator ou uma atriz que não compreende o que está lendo vai interpretar de maneira mecânica. Por isso, desenvolva a sinopse da peça com a classe inteira antes de formar os grupos a fim de que todos compreendam o momento da trama na dramaturgia com a qual entrarão em contato.

Durante os ensaios da leitura, incentive os grupos a manter seu foco no texto, evitando conversas que não manifestem algum fundo prático na criação da leitura encenada. Lembre-os constantemente de se apoiar na materialidade da dramaturgia, naquilo que ela evoca.

Na hora da apresentação, lembre que a sala de aula é um espaço de experimentação, que os atores e as atrizes devem se sentir à vontade para arriscar em suas interpretações.

O debate sobre as escolhas que cada grupo fez para realizar sua leitura encenada é essencial. É por meio dele que os estudantes vão desenvolver um jeito próprio de fazer e pensar a linguagem teatral.

A linguagem das artes visuais

Contexto e criação

Três temas são abordados pelo viés das artes visuais:

- A ideia da ordem que se opõe ao caos, como símbolo daquilo que é civilizado e se opõe à barbárie, permeia a produção artística na Grécia antiga. Essa racionalidade é exemplificada pela arquitetura do Partenon, em Atenas.
- A pintura em vasos de cerâmica, responsável por difundir a estética grega pela região do Mediterrâneo na Antiguidade, é exemplificada por um vaso em que uma cena do poema épico *Ilíada* foi representada.
- A escultura que representa a figura humana, realizada em bronze e mármore, com base na qual se elaborou o debate sobre a beleza é exemplificada pelo *Doríforo*, do escultor clássico Policleto.

Abordagem *desenho*

O conteúdo discorre sobre o desenho, defendendo que o ato de desenhar é uma forma de pensar visualmente. Trata da prática do desenho e apresen-

ta uma ilustração do artista paulista Alex Cerveny (1963), que usa o desenho com técnicas mistas para conceber imagens cheias de significados. O texto revela em detalhe alguns artifícios usados pelo artista.

Pesquisa *esculturas e cerâmica decorada*

Os estudantes são estimulados a fazer um levantamento sobre arte da Grécia antiga em museus e acervos na Europa e no Brasil. São também convidados a pensar sobre a decoração feita em objetos de cerâmica por comunidades tradicionais no Brasil.

Para encerrar, propõe-se aos estudantes que procurem padrões decorativos característicos da cultura grega antiga ou de outras culturas e usem essas formas para decorar uma página do caderno.

Ação *desenho de figuras humanas*

Nessa atividade os estudantes vão ser estimulados a desenhar, primeiro com um exercício experimental para verificar as possibilidades dos materiais e dos gestos. Em um segundo momento, a proposta é representar uma figura humana, um personagem, usando diferentes técnicas, como o desenho de linha única, o preenchimento da figura com uma cor plana e o preenchimento do fundo.

A experimentação será feita em uma espécie de caderno, montado com folhas de papel sulfite especialmente para a atividade. Aqui o importante é banalizar o ato de desenhar. Se o estudante não gostar do desenho que fez, peça que o refaça até ficar satisfeito com o resultado.

Para encerrar, os estudantes vão ilustrar uma história. Ajude-os a escolher histórias simples. O desafio está em conceber uma imagem que sintetize o enredo, como Exekias fez com o suicídio de Ajax. Os estudantes devem escolher, para representar, elementos que tenham significado central na narrativa.

Para encerrar, converse com os estudantes sobre o que foi produzido na aula, apoiando-se no roteiro de avaliação coletiva.

Conexão

Do helenismo ao neoclassicismo

Apresenta-se aqui um breve relato de como variados povos se apropriaram da cultura grega, de seus valores, suas práticas e suas narrativas, em di-

ferentes momentos históricos. A cultura grega antiga foi disseminada pelo mundo inicialmente em decorrência das conquistas territoriais de Alexandre, o Grande; em seguida, difundiu-se por toda a extensão do Império Romano; mais tarde, foi retomada na Europa, durante o Renascimento, no século XV, e na época do Iluminismo, no fim do século XVIII.

A difusão da cultura grega

Em uma representação gráfica, localizam-se exemplos de arquitetura, artes visuais e teatro que tiveram influência estética direta ou indireta da cultura grega em variadas regiões do mundo no decorrer de mais de um milênio. O objetivo é contribuir para que o estudante perceba a dimensão da matriz cultural grega em nossa cultura.

Cultura grega hoje

Por meio de referências do universo cultural juvenil, aborda-se a presença da cultura grega no cinema, nas histórias em quadrinhos e na moda. Para exemplificar a importância dessa relação, é apresentada uma obra do escultor indiano Anish Kapoor (1954), que homenageia um personagem da mitologia grega: o sátiro Mársias.

Síntese estética

O belo

Nessa seção um trecho de texto do pensador italiano Umberto Eco é o dispositivo para disparar uma reflexão sobre as diferentes formas de beleza. Em seguida, sugere-se aos alunos a elaboração coletiva de um trabalho de síntese em qualquer uma das linguagens artísticas.

Formação continuada

Para refletir sobre a cultura grega

O historiador da arte e professor da Universidade de Oxford na Inglaterra Martin Kemp (1937) escreveu em *História da arte do Ocidente*, de 2006, como a representação da beleza ideal tão debatida pelos gregos chegou até nós. Leia a seguir um trecho do livro.

A Beleza

A teoria da verdade visual

A teoria chegou até nós através de umas tantas citações e paráfrases, da autoria de escritores posteriores que fizeram comentários sobre os sistemas visuais e os escritos teóricos dos escultores do início e meados do século V a.C.: Pitágoras de Rhegion, Míron de Atenas, Policleto de Argos. Os termos básicos utilizados por eles de forma teórica em relação à figura humana, em particular as figuras de atletas masculinos, eram *symmetria* (comensurabilidade), *rythmos* (ritmo na postura e na composição), *akribeia* (exatidão) e *aletheia* (literalmente verdade).

A palavra *symmetria* referia-se àquilo que podia ser observado, às proporções capazes de serem medidas do corpo humano – tal como um tratado de Policleto havia referido, “do todo para as partes e das partes para o todo”. As figuras deviam obedecer a um esquema global da sua realidade, proporcionalidade comensurável, controlado e verificado por medições do corpo real e não por outras imagens.

Rythmos referia-se à postura da figura, tendo em conta as suas devidas proporções – à postura real, posição e composição da figura estática ou ativa.

Rythmos e *symmetria* eram aquilo que as estátuas arcaicas nunca tinham manifestado. *Akribeia* era a exatidão ou o refinamento com que eram aplicados os sistemas de proporção observados, enquanto o último objetivo e toque teórico deste projeto visual era *aletheia*, ou verdade que, neste contexto, se referia à fidelidade ou similitude da imagem em relação à realidade, ou seja, ao objeto retratado. Apenas as estátuas assim construídas podiam ser verdadeiras, belas e grandiosas.

[...]

A teoria da representação ideal

Só no período helenístico (século III-I a.C.) é que seria formulada uma teoria da representação “ideal”. Do ponto de vista do realismo diversificado e da individualidade sofisticada da arte helenística inicial – observada, por exemplo, nas brilhantes estátuas personificadas de Menandro ou Demóstenes – que foi dirigida pela vigorosa aplicação da teoria da verdade, a arte do século V afigurava-se, em retrospectiva, bastante estranha, e até inadequada, quando medida exclusivamente pela escala da verdade. O seu elevado quociente normativo nunca deixou de ser revelado.

Mas dado que esta havia fornecido as representações definitivas dos deuses e heróis da cultura dominante a um nível reconhecido, foi crescendo uma estratégia teórica onde se reconhecia que a arte deste período não estava aquém da realidade, na escala da verdade (como na verdade se passava), mas acima dela – *supra verum* –

acima da verdade. As normas visuais do século V foram simplesmente recalibradas como superiores e assim se tornaram “ideais” aos nossos olhos: tentaram alcançar algo melhor e maior do que a mera realidade representada, cuja conquista tinha sido agora plenamente interiorizada. Assim nasceu a teoria do idealismo fidiano, cerca de dois séculos depois que Fídias viveu.

KEMP, Martin. *História da arte no ocidente*. Lisboa: Verbo, 2006. p. 60-61.

Para refletir sobre teatro grego clássico

O escritor e historiador da arte Arnold Hauser (1892-1978), em seu livro *História social da arte e da literatura*, explora a relação entre o desenvolvimento das linguagens artísticas e o desenvolvimento da sociedade. Sua tese é que a forma e o conteúdo das linguagens artísticas estão diretamente relacionados com as circunstâncias materiais concretas; portanto, que a produção artística parte de determinantes sociais e econômicas. Em outras palavras, que a arte não apenas reflete a realidade, mas interage com ela. A seguir, trecho do livro em que o autor analisa o contexto das tragédias gregas.

Grécia e Roma

Arte clássica e democracia

A tragédia é a criação artística mais característica da democracia ateniense; em nenhuma outra forma de arte são apreciados tão direta e claramente quanto nela os conflitos internos da estrutura social de Atenas. Os aspectos externos de sua apresentação às massas eram democráticos, mas o conteúdo, as sagas heroicas com sua perspectiva trágico-heroica da vida, era aristocrático. Desde o começo, a tragédia dirige-se a um público mais numeroso e variado do que aquelas distintas assembleias à mesa das quais se recitavam baladas heroicas ou poemas épicos. Por outro lado, faz inegavelmente a propaganda dos padrões do indivíduo de coração generoso, do incomum do homem eminente. [...] Sua origem devia-se à separação do líder do coro do próprio coro, o qual convertia a execução coletiva de canções em diálogo dramático – e essa separação, por si só, marca uma tendência para o individualismo –; por outro lado, porém, para alcançar seu efeito, a tragédia depende da existência de um sentimento de comunidade no público e da possibilidade de ser apreciada por grandes massas que estão no mesmo nível – só pode realmente obter êxito quando constitui uma experiência de massa. Mas até mesmo o público da tragédia grega é, em certa medida, um público seletivo; no melhor dos casos, consiste em cidadãos livres e não é mais democrático, no conjunto, do que as classes que governam a *polis*. Além disso, o espírito que orienta

a administração do teatro oficial é ainda muito menos popular do que a composição do público, visto que as massas que constituem a audiência não exercem qualquer influência decisiva na escolha das peças ou na atribuição dos prêmios. A escolha está, naturalmente, nas mãos dos cidadãos ricos, a quem cabe financiar o custo das representações, a título de “contribuição especial”; e a atribuição de prêmios compete a juízes que nada mais são do que funcionários executivos do conselho cujas decisões são ditadas, em primeiro lugar, por considerações de ordem política. O ingresso gratuito e o pagamento de subsídios pelo tempo gasto no teatro [vantagens que é costume exaltar como a última palavra em democracia] constituíam exatamente os fatores que impediam as massas de influenciar os destinos do teatro. [...] O verdadeiro “teatro do povo” dos antigos tempos era o mimo, que não recebia qualquer subvenção do Estado e, por conseguinte, não tinha de aceitar instruções do poder, pondo em prática seus princípios artísticos a partir única e simplesmente da experiência imediata com as reações da plateia. Oferecia ao público não dramas artisticamente construídos à maneira trágico-heroica, com personagens nobres ou até sublimes, mas cenas naturalistas curtas, esquemáticas, com assuntos e personagens inspirados na vida cotidiana mais trivial. Af estamos lidando, enfim, com uma arte que foi criada não meramente para o povo, mas, num certo sentido, também pelo próprio povo. Os mímicos poderão ter sido atores profissionais, mas permaneceram populares e nada tinham a ver com a elite educada, pelo menos enquanto o mimo não se tornou moda. Esse teatro popular, desprezioso e naturalista foi o produto de uma evolução muito mais longa e contínua, e tinha a seu crédito uma produção muito mais fértil e mais variada do que o teatro clássico oficial; infelizmente, essa produção perdeu-se quase por completo para nós. Se essas peças tivessem sido conservadas, certamente teríamos da literatura grega e talvez de toda a cultura grega uma ideia muito diferente do que possuímos hoje.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 84, 85 e 86.

Para ampliar o conhecimento

Sobre artes visuais

- FULLERTON, Mark D. *Arte grega*. São Paulo: Odysseus, 2002. Aborda as artes visuais e a arquitetura na Antiguidade grega e sua relação com os ritos, a religião, os valores da sociedade e a política.
- ECO, Umberto. *História da beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2010. Aborda a ideia de beleza e

como esse valor se modificou no decorrer dos tempos na cultura ocidental, abarcando desde o ideal estético da Grécia antiga à beleza representada pela mídia em nossos dias. O mesmo autor organizou também *A História da feiura*, em que aborda a representação dos monstros e do diferente, colocando em xeque a ideia de beleza nas artes visuais.

Sobre teatro

- VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Perspectiva, 2011. Partindo do âmbito da tragédia grega, aborda, em um conjunto de artigos, a relação estrutural dos mitos com a História ao investigar os aspectos que transformaram a tragediografia clássica, ou o que restou dela, na essência da assim chamada categoria estética do Classicismo. Entre diversos estudos, aborda a mudança do discurso específico do mito para o discurso da obra literária e suas consequências na formação da noção da vontade individual, base da subjetividade ocidental eurocêntrica.
- KNOX, Bernard. *Édipo em Tebas*. São Paulo: Perspectiva, 2012. Uma análise de *Édipo rei*, de Sófocles, a partir da seguinte premissa: o que a peça significou para os contemporâneos de Sófocles? Assim, o autor tenta desemaranhar a dramaturgia das interpretações psicanalíticas de Freud para analisá-la com base em suas possíveis relações com os cidadãos atenienses do século V a.C. Para o autor, em *Édipo rei*, é a própria cidade a personagem central, em sua ampla dimensão política e agônica.
- BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000. Partindo de uma extensa busca documental, unindo em um mesmo volume a história da dramaturgia e do espetáculo, traça um panorama da história do teatro com um recorte eurocêntrico. De caráter enciclopédico, a publicação abrange amplo espectro histórico, indo do teatro realizado no Egito e no Antigo Oriente, passando pelo teatro na Grécia antiga e em Roma, até chegar à era da cidadania burguesa com sua forma teatral dramática, às tendências modernizantes do Naturalismo do começo do século XX e a seus desenvolvimentos.

Atividades complementares

Para teatro

Se preferir verticalizar um processo pedagógico com base em jogos teatrais, seguem atividades extra para realizar com os estudantes antes do jogo de composição de cena apresentado no **Livro do Aluno**. Os jogos selecionados podem contribuir para ambientar a turma e desenvolver técnicas para a atuação em coro, bem como ampliar a escuta e a capacidade de composição coletiva dos participantes.

Coro e Corifeu

- O objetivo do jogo é imitar o proponente dos movimentos da melhor maneira possível. Você será o coordenador do jogo.
- Para começar, um jogador deve se destacar do restante da turma; a partir de então ele será o Corifeu.
- A um sinal seu, o Corifeu deve começar a caminhar e gesticular de maneira expressiva pela sala, sendo seguido de perto pelos colegas – o Coro –, que vão procurar imitá-lo nos mínimos detalhes. Quando você bater palmas, o Corifeu deve ser trocado. O jogador que exercia essa função volta a se integrar ao Coro, enquanto outro jogador assume o papel.
- É importante que o Coro se empenhe com o maior rigor possível na imitação do Corifeu, reproduzindo em detalhes o que foi sugerido pelo proponente, da posição das pernas ao movimento das mãos, passando pela postura das costas e pelo ritmo dos passos. A ideia aqui é a formação de um corpo coletivo por meio da imitação.

Coro de estereótipo

- O objetivo é desenvolver uma construção expressiva coletiva que caminhe pelo espaço de cena.
- Proponha aos estudantes formar grupos de seis a oito integrantes. Cada grupo será um coro e seus integrantes, reunidos, devem escolher uma construção estereotipada para encenar: Coro de Velhos, Coro de Empresários, Coro de Bombeiros, Coro de Homens e Mulheres da Caverna, etc.
- Quando você bater palmas, os grupos devem caminhar pelo espaço e buscar uma construção física para o estereótipo escolhido. Deixe que façam experimentações por um tempo e depois dê o comando: “Congela!”. A seguir, proponha outra construção.
- É importante que o grupo mantenha a concisão do coro. Seus integrantes devem continuar próximos e imitar uns aos outros nas construções.

- Mais importante que um ou outro estudante desinibido que se destaca do restante de seu grupo é a qualidade da construção coletiva. Ajude os grupos a elaborar os estereótipos que servem de referência para o jogo e conduza a experimentação dos coros de forma criativa e dinâmica.

Para encerrar os jogos

- Converse com os estudantes sobre as atividades, com base nas seguintes perguntas:
 - » Quais são as dificuldades de agir coletivamente?
 - » Quais foram os momentos mais expressivos?
 - » Vocês reconhecem situações de coro na vida cotidiana?
 - » Como estudantes, vocês consideram que constituem um coro? Por quê?

Capítulo 4 – Arte e colonização

Sobre arte e colonização

É importante esclarecer para os estudantes que este capítulo não trata da arte no período colonial, mas sim do impacto da colonização na formação da cultura brasileira. O esforço de síntese do capítulo, que abrange mais de três séculos da história do Brasil, pretende mostrar como uma cultura mestiça foi forjada em nosso país com base no processo opressivo da colonização e que consequências desse processo aparecem nas expressões culturais no século XIX e no século XX, mesmo depois da proclamação da República, e ainda marcam certos comportamentos culturais em nossos dias.

No desenvolvimento do capítulo duas situações diferentes são apresentadas: nas artes visuais, a presença do colonizador europeu impõe certos padrões estéticos à elite; enquanto na música, a cultura afrodescendente disputa com os padrões europeus o domínio dos espaços dessa elite.

Abertura

Converse com os estudantes sobre os elementos apresentados nesta abertura, tanto sobre as imagens como sobre as legendas.

Peça-lhes que respondam oralmente as questões propostas. Estimule-os a expressar o que já sabem sobre a arte que se relaciona com a colonização do Brasil.

Como a cultura dos países europeus se estabeleceu no Brasil?

Essa introdução relata de forma breve como os colonizadores portugueses impuseram sua cultura inicialmente por meio da ocupação territorial, do estabelecimento da religião católica e das formas estéticas propostas pela contrarreforma. Relata ainda o fato de a colônia se tornar sede do governo imperial e aponta a influência da corte e da monarquia nos costumes sociais e culturais da população.

As questões finais estimulam uma reflexão com base na leitura visual das imagens que exemplificam a presença de culturas europeias no país desde o século XV até o início do século XX.

A linguagem das artes visuais

Contexto e criação

Três temas são abordados pelo viés das artes visuais:

- A manifestação singular da arte barroca no Brasil, exemplificada por meio de um conjunto esculpórico realizado em madeira por Aleijadinho (c. 1730-1814) para o Santuário de Bom Jesus do Matosinho em Congonhas.
- O estabelecimento da pintura acadêmica no Brasil, com a chegada da Missão Francesa ao Rio de Janeiro no início do século XIX, exemplificado por meio de uma pintura de caráter romântico, realizada por Manuel Araújo Porto-Alegre (1806-1879), um discípulo de Debret (1768-1848).
- A chegada da fotografia ao país, patrocinada pelo imperador dom Pedro II, exemplificada por um retrato realizado pelo fotógrafo Marc Ferrez (1843-1923), descendente de integrantes da Missão Francesa, no final do século XIX.

Abordagem *o retrato*

O texto discorre sobre o conceito de retrato, apresentando brevemente a importância do gênero para os pintores do mundo ocidental até o apareci-

mento da fotografia. Para demonstrar que o desafio do trabalho do retratista está em representar a essência de seu modelo, independentemente da técnica – seja por meio da pintura, seja por meio da fotografia –, é apresentada a obra da artista brasileira Bárbara Wagner (1980), que utilizou artifícios gráficos para realizar retratos em um projeto de 2015.

Pesquisa *fotografia e retrato*

Os alunos são estimulados a aprofundar seu conhecimento sobre fotografia por meio de levantamentos de coleções históricas; são provocados a refletir sobre formas de olhar e deficiência visual pelo documentário *Janela da alma*, dos cineastas João Jardim (1964) e Walter Carvalho (1974); e por fim são convidados a visitar o acervo do Museu Nacional de Belas Artes com o intuito de perceber o impacto da invenção da fotografia sobre a pintura.

Para encerrar, aborde o tema do capítulo de maneira local, solicitando que os estudantes tragam fotografias antigas encontradas em casa para ilustrar uma conversa com os colegas.

Ação *retrato em fotografia e em pintura*

Esta proposta é uma oportunidade para trabalhar diversos objetivos pedagógicos: propiciar que o estudante experimente as diferenças entre as linguagens da fotografia e da pintura; promover o enfrentamento do desafio de olhar para o outro em busca de sua essência; abordar questões raciais ao propor uma reflexão sobre cor da pele.

É esperado que os estudantes se interessem mais pelo retrato fotográfico, por terem maior familiaridade com a linguagem, no entanto, é importante seduzi-los a fim de que experimentem também as dificuldades da pintura. Além de o trabalho com a tinta ter um lado lúdico, a pintura, em tempos de proliferação da imagem fotográfica, pode ser uma forma de expressar singularidades e subjetividades.

Oriente os estudantes a pintar um fundo para o retrato e mostre que, na pintura, tudo pode ser mudado com a sobreposição de camadas de tinta.

Em um primeiro contato com a pintura é interessante explorar a mistura das tintas. Ao procurar a cor que melhor define o tom de pele do companheiro, o estudante vai elaborar várias amostras de tons. Sugira que se faça uma coleção com essas amostras e monte um mostruário para toda a turma.

A linguagem da música

Contexto e criação

Embora o processo de colonização também tenha impacto na música sacra brasileira, optamos por fazer um recorte da música profana a fim de entender os fenômenos sociais e culturais que fazem do samba uma manifestação cultural tão representativa do país. Portanto, aqui três temas são abordados pelo viés da música:

- O processo histórico que leva o batuque e o lundu¹ – gêneros que até meados do século XIX eram vistos de forma pejorativa por causa de suas origens africanas – a conquistar os salões da elite carioca ao lado das modinhas brasileiras. Para exemplificar esse processo, usamos o lundu “Isto é bom!”, gravado pelas Casas Edison, em 1902.
- O processo de mesclagem dos ritmos europeus com os gêneros que já existiam no Brasil, com destaque para os conflitos sociais aí envolvidos. Como exemplo, usamos o polêmico maxixe “Corta-jaca”, de Chiquinha Gonzaga (1847-1935), duramente criticado no discurso do então senador Rui Barbosa.
- Os conflitos sociais gerados pelas mudanças trazidas pela reforma Pereira Passos na cidade do Rio de Janeiro, das quais resultaram também implicações culturais, como o surgimento do choro e do samba. O exemplo que selecionamos para essa ilustração é “Pelo telefone”, de autoria de Donga (1890-1974), o primeiro samba a ser registrado como tal e que ambienta o contexto da virada do século XX no Rio de Janeiro. A fim de aproximar esse repertório do estudante, sugerimos que seja comparado com “Pela internet”, de Gilberto Gil (1942), canção na qual o autor faz alusão ao samba de Donga, mas que reflete a realidade da virada do século XXI.

.....

1 Vale ressaltar que o termo ‘lundu’ possui origens e significados diferentes de acordo com as fontes que pesquisamos. No dicionário *Aurélia*, a palavra ‘lundu’ está relacionada com ‘amuado’, ou seja, estado de quem fica amuado; está associada ainda a ‘espíritos’, em sua versão angolana. No *Dicionário da história social do samba*, de Nei Lopes (1942) e Luiz Antonio Simas, o verbete ‘lundu’ sugere que o nome deriva de ‘lundo’, aquele que vem da região de Lunda, antigo império de língua banto que hoje equivale à região da fronteira entre Congo e Angola. Em nosso texto, optamos pela definição do termo encontrada na pesquisa de José Ramos Tinhorão (1928) – tendo em vista que essa literatura nos guiou na maioria das pesquisas realizadas em razão de seu caráter histórico e social –, que defende a origem da palavra como derivada de ‘calundu’.

Pesquisa *músicos brasileiros*

Os alunos são estimulados a fazer um levantamento sobre a biografia e o repertório de músicos representativos do início do século XX e que tiveram grande influência na música brasileira. São eles: Ernesto Nazareth (1863-1934), e a criação do tango brasileiro; Chiquinha Gonzaga, com destaque para o debate sobre a questão de gênero no início do século; e Pixinguinha (1897-1973), em seu período com os Oito Batutas, no qual a música carioca foi amplamente divulgada.

Abordagem *o ritmo*

Discorre sobre o conceito de ritmo e se aproxima de outros conceitos atrelados a ele. Assim, aborda o pulso ou pulsação e, inspirado no método de educação musical O Passo, desenvolvido por Lucas Ciavatta (1965), abarca também o conceito de posição. Disponível em: <www.opasso.com.br/pt/textos/posicao.pdf>. Acesso em: 1º maio 2016. Com a intenção de mostrar como o corpo é fundamental na compreensão do ritmo, foram propostos dois exercícios do método citado que ajudam a perceber a relação entre corpo e pulsação. Por fim, ainda estabelece uma relação metafórica entre as sociedades e suas relações com o tempo inspirada nas percepções do músico e educador R. Murray Schaffer.

Ação *música e ritmo*

Os estudantes são convidados a organizar uma roda de improviso. Antes de realizá-la, porém, sugere-se que façam uma apreciação musical tendo o corpo como base. Para aprofundar os conhecimentos sobre ritmo, podem vivenciar, com o auxílio do CD que acompanha este livro, alguns compassos mais comumente utilizados.

O primeiro compasso a ser experimentado é o quaternário. Com a ajuda do *podcast*, é possível compreender como se dá o encaixe das frases dos instrumentos de uma escola de samba. Vale lembrar que existe uma polêmica discussão entre os músicos e teóricos sobre a notação do compasso do samba. Alguns defendem que é notado em compasso binário enquanto outros defendem que é notado em compasso quaternário. Não pretendemos entrar no mérito da discussão, mas optamos pelo compasso quaternário para esse ritmo em função do potencial didático que esse modelo oferece para uma primeira experiência de percepção dos compassos.

Para garantir o sucesso da atividade, antes de executar o *podcast* com a marcação do pulso, treine o movimento com os estudantes e garanta que todos estejam andando juntos e corretamente.

Além da vivência do compasso quaternário, por meio dos movimentos apresentados nos vídeos sugeridos, os estudantes podem se aproximar também dos compassos binário e ternário executando pequenas canções.

A escolha de músicas conhecidas e com melodias simples, como “Marcha soldado”, “Parabéns pra você” e “Atirei o pau no gato”, é uma sugestão inicial a fim de que os estudantes possam dar prioridade à compreensão do compasso. Porém, superado esse momento de aproximação, é importante que estudantes e professor tragam referências musicais do próprio universo para compor a pesquisa sobre compassos.

Por fim, o *podcast* exemplifica a base da levada de palmas que vai orientar a roda de improviso. O objetivo dessa atividade é que todos toquem e cantem por quatro compassos e que cada estudante tenha outros quatro compassos para improvisar.

No momento do improviso é fundamental que todos permaneçam andando juntos para que o pulso fique claro aos que estão improvisando. Se o estudante que improvisa perder o passo, sugira que repita o movimento observando os pés dos colegas.

Durante um improviso, é muito comum que os estudantes queiram realizar ritmos muito elaborados nas palmas, mas lembre-os de que é mais importante um ritmo simples dentro do pulso do que algo complexo que está fora do pulso.

Caso queira desdobrar a atividade, sugira improvisos em duplas nos quais os alunos possam imaginar um diálogo entre as palmas.

Conexão

Arte na metrópole

Apresentação de como o Barroco e o Romantismo se manifestaram em países europeus como Itália, França e Espanha. Expõem-se ainda de forma breve o que é a forma sonata e como a música europeia foi impactada pelo espírito romântico no século XIX.

Artes visuais e música na Europa

Em uma representação da Europa são localizados exemplos icônicos de diferentes manifestações

artísticas (arquitetura, pintura e música), nos diversos países europeus, entre os séculos XVII e XIX, que se relacionam com os temas estudados no capítulo.

Reverendo a colonização em nossos dias

Apresentam-se exemplos de artistas contemporâneos que lançaram um olhar crítico ao período da colonização portuguesa no Brasil, produzindo obras que questionam as visões históricas tradicionais sobre o período. Há ainda exemplos de artistas que hoje se voltam para a pesquisa e a produção de antigos estilos musicais como forma de reverenciar a cultura de outros tempos.

Síntese estética

A construção de uma cultura tropical

Nesta seção é apresentado para reflexão um trecho do livro das historiadoras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling, *Brasil: uma biografia*, publicado em 2015, em que descrevem o cenário artístico do Rio de Janeiro na época da chegada da família real portuguesa. Em seguida, é sugerido aos estudantes um trabalho de síntese, coletivo, que pode ser realizado em qualquer uma das linguagens.

Formação continuada

Para refletir sobre o Barroco no Brasil

Em “A escultura no Barroco brasileiro”, tratamos da singularidade da arte barroca no Brasil. A seguir, apresentamos um trecho de um texto do historiador francês Germain Bazin (1901-1990), um dos estudiosos do tema, que trata da originalidade da obra de Aleijadinho.

O barroco, um estado de consciência

Através de todos os meios que as belas-artes, a música e a pintura irão oferecer [nesse período], será preciso persuadir os fiéis de que a fé cristã é inabalável, e quanto mais as descobertas da ciência parecerem contradizê-la, mais os procedimentos da eloquência serão colocados em ação para exaltá-la. A arte clássica mostra; a arte barroca demonstra. Dirige-se a homens aos quais é preciso convencer e, fora da Europa, a homens aos quais é preciso converter.

[...]

Durante mais de dois séculos, sobre toda a terra [não devemos esquecer Goa [colônia portuguesa na Índia]], milhares de santuários proclamam os direitos inextinguíveis de Deus que a revolução francesa vai transformar em um vulgar [...] direito do homem. Na arte do continente americano esta tensão é particularmente sentida em certas obras exasperadas do barroco mexicano. A arquitetura brasileira, assim como a de Portugal, da qual decorre, será poupada deste delírio, expressão de uma situação de crise. Aqui, a arquitetura ornamentística saberá resolver em uma sinfonia mozartiana as aparentes dissonâncias das curvas e contracurvas. O mestre desta arte será Aleijadinho – um mestiço –, cujos retábulos e fachadas de igrejas têm o envolvimento lírico de certos santuários de alguns povos germânicos. Mas Aleijadinho é um artista imenso, em cuja alma defrontavam-se o mestre e o escravo, todo o orgulho do vencedor e os sofrimentos do vencido. Sua arte tem duas faces. Enquanto o arquiteto embebeda-se de harmonia, o escultor exorciza a angústia de um agonizante.

BAZIN, Germain. O barroco: um estado de consciência. In: ÁVILA, Affonso (Org.). *Barroco: teoria e análise*. São Paulo: Perspectiva, 1997. p. 20, 21 e 22.

Para refletir sobre ritmo

Em **Abordagem**, expõe-se um conceito importante para a compreensão do ritmo em sua relação com o pulso, o conceito de posição criado pelo método O Passo. Entenda um pouco mais sobre a base desse conceito por meio do texto de Lucas Ciavatta.

Alegoria do melão

Imagine que você vai à feira comprar melões com um amigo que sabe como escolher um melão. Você não sabe. Chegando lá, ao invés do que você esperava, ele não bate nos melões, nem cheira, nem balança, ele simplesmente repousa suas mãos sobre os melões. Depois de tocar em alguns melões ele finalmente escolhe um. Desconfiado daquela escolha aparentemente sem nexos, você decide abrir tanto o melão escolhido quanto os outros dois que não foram escolhidos. Para sua surpresa ele está certo: o melão escolhido de fato está maduro e os outros não. Você está estupefato! Seu amigo parece “sentir a energia do melão”. Não há razão aparente para sua façanha!

Agora imagine que você tem a oportunidade de ter aulas com um grande mestre de Escola de Samba. É uma classe para iniciantes, pois, embora sendo músico experiente, você nunca tocou samba. Na verdade, nem ao menos lembra de alguma vez haver escutado samba. Você está lá como vários outros “turistas”, todos ansiosos para ser

introduzidos no mundo do samba. Na turma, há também algumas pessoas “locais”, que também não tocam samba, mas já o estudaram bastante.

O mestre inicia sua aula mostrando o “telecoteço”, uma frase clássica do tamborim no samba. Você e vários outros se sentem perdidos e erram repetidamente. Você está um pouco surpreso, pois o grupo dos “perdidos”, além de ser a imensa maioria, é composto tanto por “turistas” quanto por “locais”. Mesmo com todo seu conhecimento teórico, você não entende como está organizada a frase tocada. E, pior, a cada vez que você ouve a frase, ela parece soar de forma diferente. Às vezes parece que começa no tempo, às vezes parece que não. Às vezes parece que a divisão é simples, às vezes que é composta. Algo mágico acontece: você começa a ficar maravilhado e feliz com o que parece ser um caso típico de “infinitas possibilidades de escuta”. Mas, para sua decepção, sempre que você julga ter conseguido, o mestre lhes diz simplesmente: “Está errado”, como se houvesse uma e apenas uma possibilidade de escuta aceita. Algo, ainda mais surpreendente, acontece: duas ou três pessoas, mesmo cometendo vários erros, visivelmente bem menos preparadas musicalmente que você, são sempre incentivadas pelo mestre, como se entendessem exatamente o que deve ser tocado, mesmo que às vezes não consigam. Vocês estão todos bastante preocupados. E você, intrigado. Como aquelas pessoas conseguem entender o que deve ser tocado? A resposta é óbvia: “Cultura”. Sim, mas há naquela sala várias outras pessoas que como os dois ou três que acertam também escutaram samba desde pequenos que no entanto não conseguem tocar. A pergunta que se faz é: “Como a cultura se faz presente naquelas duas ou três pessoas?”. Como a cultura guia suas escutas se o que todos fizeram foi apenas sentar e ouvir?

A solução dos mistérios presentes nas duas situações passa pela sua atitude tanto na feira quanto na aula. Você simplesmente não prestou atenção em detalhes importantes. Seu amigo na feira percebe se um melão está maduro ou não ao pressionar levemente o local em torno do ponto onde se fixa o caule. Caso o local esteja mole, ele sabe que o melão está bom para ser aberto. No caso das pessoas na aula de samba, da mesma forma, elas realizam pequenos movimentos, pequenos balanços de cabeça, leves sacudidas de quadril, pequenas oscilações dos pés, que guiam suas escutas mesmo quando estão sentadas.

Sem a leve pressão é impossível qualificar o melão, sem os pequenos movimentos é impossível compreender o ritmo.

Muitas pessoas consideram a audição como o único canal através do qual se dá a percepção musical. A audição pode fornecer informações sobre a duração de um som, mas só o movimento corporal pode fornecer informações

sobre sua posição. E sem a posição, segundo tudo que percebemos no trabalho com O Passo, há um som, mas não necessariamente música.

ClAVATTA, Lucas. A alegoria do melão. In: *O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, 2009.

Para ampliar o conhecimento

Sobre artes visuais

- OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. *O Alejandrinho e o santuário de Congonhas*. Brasília, DF: Iphan/Monumenta, 2006. A historiadora expõe o projeto e a construção de cada uma das peças escultóricas de Alejandrinho para o Santuário de Bom Jesus do Matosinho, em Congonhas.
- PEREIRA, Sônia Gomes. *Arte brasileira no século XIX*. Belo Horizonte: C/Arte, 2008. A historiadora aborda a arte no Brasil durante o século XIX: expõe o cenário cultural na época em que a colônia se tornou sede do governo imperial, trata da Missão Artística Francesa, do estabelecimento da arte acadêmica no país e do surgimento da fotografia e da litografia.
- CARDOSO, Rafael. *A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 2008. O historiador apresenta uma leitura detalhada de 25 pinturas realizadas no Brasil entre 1790 e 1930. Há obras de artistas da Missão Francesa, como Jean-Baptiste Debret e Félix-Émile Taunay, e dos artistas acadêmicos que se dedicaram à pintura histórica no século XIX, como Victor Meirelles e Pedro Américo.

Sobre música

- TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. Lisboa: Caminho, 1990. Com uma abordagem baseada na história social, o autor propõe uma narrativa da história da música popular, que parte da colonização e das práticas jesuítas e chega ao período da Tropicália e dos festivais da música popular.
- LOPES, Nei. *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical*. Rio de Janeiro: Pallas, 1992. O autor faz uma catalogação de diversos ritmos de ascendência africana no Rio de Janeiro e, em sua narrativa, perpassa as mudanças sociais da cidade no início do século XX.
- VIANNA, Hermanno. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Ed. da UFRJ, 1995. O autor

busca entender o fenômeno histórico e social que fez com que o samba deixasse de ser uma manifestação cultural desvalorizada por sua origem negra e pobre e se tornasse símbolo da cultura nacional.

- WISNIK, José Miguel. Machado Maxixe: O caso Pestana. *Teresa* – Revista da Literatura Brasileira, 4/5. São Paulo, p. 13-79, 2004. No artigo, o autor parte de contos de Machado de Assis para reconstruir a relação dialética entre cultura europeia e cultura nacional nos meios culturais no fim do século XIX.
- SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar/Ed. da UFRJ, 2001. De caráter técnico, esse livro trata do nascimento do samba e de suas transformações, tendo como parâmetro investigativo o surgimento do “paradigma do tresillo”, um desenho rítmico encontrado pelo autor em diversas manifestações culturais.
- CIAVATTA, Lucas. *O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, 2009. O autor apresenta os fundamentos do método O Passo e sugere exercícios para o professor trabalhar em sala de aula com os alunos.

Atividades complementares

Para artes visuais

Reunidos em grupos de quatro integrantes, os estudantes vão construir uma câmara escura.

- Para isso, devem pintar de preto (ou forrar com papel preto) o interior de uma lata de leite em pó (ou recipiente plástico similar), fazer um furo com um prego fino na tampa e colocar um papel branco no fundo da lata.
- A fim de observar a imagem invertida no fundo da lata, basta fazer um orifício maior na lateral e aproximar dele um dos olhos.
- Hoje, mais interessante do que fixar a imagem é entender a caixa preta e verificar como se formam as imagens. Os estudantes podem procurar enquadramentos e compartilhar seus achados.

Para artes visuais e cinema

Uma atividade que conjuga essas duas linguagens pode ser feita com base no filme *Moça com brinco de pérola*, dirigido por Peter Webber (Reino Unido e Luxemburgo) e lançado em 2003.

O filme é uma ficção sobre a vida e a obra do pintor holandês Johannes Vermeer. O quadro que dá nome ao filme é considerado uma obra-prima pelo tipo de sensualidade e mistério presentes na tela.

Pouco se sabe da vida real do pintor além de que nasceu em Delft, na Holanda, em 1632, casou-se aos 20 anos com Catarina, uma jovem rica, e morreu pobre, aos 43 anos. Calcula-se que tenha produzido em torno de quarenta obras, mas há dúvidas sobre a autenticidade de alguns quadros creditados a ele. Ao lado de Rembrandt, é considerado um dos grandes pintores do Barroco holandês.

É bom lembrar que, em países cuja religião dominante é o protestantismo, como a Holanda, o gosto pela pintura estimulou um mercado de arte que funcionava como qualquer outro mercado de bens consumíveis. Como essa religião não admite o culto às imagens de santos, a pintura holandesa privilegiou retratos e cenas domésticas em lugar da pintura religiosa desenvolvida pelos pintores italianos, financiados pela Igreja católica.

Sem o patrocínio da Igreja, e com limitadas encomendas, os pintores holandeses tiveram de disputar o interesse do público. Então, pela primeira vez na história do Ocidente, os artistas pintavam seus quadros e depois saíam em busca de compradores. Quando um pintor percebia que determinado tema era bem-aceito pelo público, transformava-se em um especialista – assim, surgiram, por exemplo, os pintores de marinhas (gênero que tem o mar como tema).

Essa reconstrução ficcional da Holanda do século XVII apresenta com clareza a aura da obra de arte e o importante papel social do artista na época. Rodado principalmente em um cenário que representa o interior da casa do artista, o filme aborda os elementos que compõem seu processo de criação: a mistura das tintas, a utilização da câmara escura, a feitura das telas, a escolha dos objetos a ser pintados e a figura do mecenas.

- O filme pode ser exibido antes da **Ação** para estimular os estudantes a experienciar o retrato pintado.
- Durante a exibição, oriente-os a fim de que observem a forma como o artista compõe o retrato, como usa a iluminação nas cenas que serão pintadas e como a modelo se coloca diante do artista.
- Para encerrar, sugira aos estudantes que pesquisem sobre a obra do artista holandês.

Capítulo 5 – Modernismo no Brasil

Sobre o Modernismo no Brasil

As rupturas do Modernismo europeu chegaram ao Brasil de forma branda e tardia. Na Semana de Arte Moderna, ocorrida em 1922, não foram exibidos trabalhos de fotografia, de cinema nem de *design*, e os projetos arquitetônicos apresentados ainda tinham características do estilo eclético. Só no decorrer da década de 1920 surgiram experiências relevantes nessas linguagens. Portanto, os artistas visuais brasileiros, mesmo aqueles ligados ao movimento antropofágico, não chegaram a trabalhar de fato com uma linguagem abstrata.

O que se quer ressaltar neste capítulo é que, além das novidades formais do Modernismo, havia notório interesse dos intelectuais da época de se voltar para as culturas tradicionais e incorporar, por exemplo, elementos indígenas e regionais a seus discursos estéticos.

No Manifesto da Poesia Pau-Brasil, Oswald de Andrade apontava para a necessidade de se debruçar sobre nossas raízes culturais. Mais tarde, no Manifesto Antropófago, aprofundou essas ideias e sintetizou, de modo crítico e poético, o processo de formação da cultura brasileira. Mário de Andrade promoveu expedições de pesquisa ao Norte e ao Nordeste do país com o intuito de registrar festas e tradições musicais de estados como Bahia, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Maranhão e Pará.

Abertura

Converse com os estudantes sobre os elementos apresentados na abertura, tanto sobre as imagens como sobre as legendas.

Peça-lhes que respondam oralmente as questões propostas. Estimule-os a expressar o que já sabem sobre o Modernismo no Brasil. É importante que os estudantes reflitam sobre as rupturas formais propostas por esse movimento e o ambiente cultural brasileiro no começo do século XX.

Como os artistas modernos conceberam uma identidade para o Brasil?

Esta seção introdutória relata de forma breve como aspectos da vanguarda europeia influenciaram os artistas brasileiros, que, no entanto, estavam também interessados em conhecer, pesquisar e incorporar em suas produções a cultura regional, rural, ligada às origens indígenas e africanas da população brasileira.

Traz ainda relatos de expedições e viagens promovidas por esses artistas e o impacto dessa brasilidade especialmente na música, que encontrava espaço na nascente cultura de massa.

As questões finais estimulam uma reflexão com base na leitura visual de quatro obras: duas pinturas, um exemplo musical e um filme produzidos na época e que marcaram essa construção da identidade nacional.

A linguagem das artes visuais

Contexto e criação

Três temas são abordados pelo viés das artes visuais:

- A ruptura estética clamada pelos artistas brasileiros com certa irreverência na Semana de Arte Moderna é exemplificada pela capa do primeiro número da revista *Klaxon*.
- A relação intrínseca da arte e da arquitetura, que se manifesta com força no muralismo e traz uma reflexão sobre a sociedade, é exemplificada com os afrescos de Portinari que representam os ciclos econômicos no Brasil.
- As formas inovadoras da escultura surrealista são apresentadas por meio do trabalho *O impossível III*, de Maria Martins.

Abordagem *tipografia*

Discorre sobre a tipografia, apresentando formas variadas de agir esteticamente na apresentação visual de um texto. Comenta como os elementos letra, texto e página podem variar de acordo com intenções visuais. Apresenta duas capas da revista *Tupigrafia*, cujo trabalho gráfico aponta para formas ilustrativas de uso das letras.

Pesquisa *modernismo e tipografia*

Os estudantes são estimulados a fazer levantamentos sobre artistas e obras que desafiaram o uso tradicional da escrita nos movimentos de vanguarda na Europa e também sobre os poetas brasileiros que mais tarde se voltaram para essa pesquisa de linguagem. São também convidados a pensar sobre a tipografia vernacular e como ela pode variar nas diferentes regiões do Brasil.

Para encerrar, há uma proposta para que os estudantes realizem um levantamento do uso de tipografia vernacular em sua cidade e do uso criativo de tipografia na comunicação digital.

Ação *visualidade da palavra*

Os estudantes vão ser estimulados a elaborar um cartaz que agregue valores estéticos e mensagem escrita, sem usar ilustração.

Inicialmente, com o objetivo de experimentar as possibilidades dos gestos. Uma vez que, na vida escolar, os estudantes em geral não têm muitas oportunidades de desenhar letras de grandes dimensões, esse gesto amplo, que se propõe, e que modifica completamente a forma que se costuma dar à letra, é uma vivência educativa.

A segunda parte da atividade é compor uma frase em determinado espaço gráfico. Estimule os estudantes a usar frases que tenham potencial poético ou político, isto é, frases que digam algo sobre o que eles pensam, acreditam ou desejam. O importante aqui é a atitude de projeto, isto é, experimentar mais de uma solução para o problema.

Depois, os estudantes vão fazer o cartaz final em um papel de grandes dimensões e letras pintadas com tinta, branca, preta ou cinza.

Para encerrar, converse com eles sobre legibilidade, expressão, composição e significados: elementos que não estão explícitos nos textos, mas aparecem na forma visual do cartaz.

A linguagem do teatro

Contexto e criação

Três temas são abordados pelo viés do teatro:

- A prática teatral brasileira do começo do século XX, com enfoque na década de 1930. Apresentação dessa produção massificada, que ocupava

lugar de destaque como diversão popular e se compunha principalmente de duas vertentes: as comédias de costumes e o teatro de revista.

- As tentativas de Oswald de Andrade de propor, em oposição ao teatro comercial, dramaturgias mais críticas. Como exemplo, *O rei da vela*², que representava de maneira irônica e cínica a sociedade brasileira e as classes dominantes.
- A modernização da cena teatral com base no conceito de encenação, processo empreendido por amadores e que teve como marco a encenação de *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues, realizada por Ziembinsky. Importante frisar que essa modernização abandona em grande parte as perspectivas críticas e políticas das propostas Modernistas.

Abordagem *surge o conceito de encenação*

Aprofundamento do conceito de encenação teatral – que pode ser descrito como o ato de inscrever a linguagem teatral no espaço e no tempo com base nas escolhas de composição dos muitos elementos que operam essa linguagem: iluminação, sonoplastia, figurino e adereços, cenografia, composição dos atores e atrizes, além da dramaturgia. Contextualizado com uma breve explicação: em um primeiro momento, a dramaturgia era o centro do fenômeno teatral; no teatro dos anos 1930, com os grandes comédicos das comédias de costumes e as vedetes do teatro de revista, o foco recai no ator; mas, com a encenação teatral, o centro passa ser a própria linguagem teatral. Daí uma mesma dramaturgia poder ser montada de muitas maneiras, como é possível comprovar pelos exemplos de duas montagens de *Vestido de noiva*, uma de Ziembinsky e outra de Sérgio Cardoso – ambas completamente distintas.

Pesquisa *teatro de revista*

Propõe-se que os estudantes façam um levantamento sobre o teatro de revista brasileiro, considerado por muito tempo pela historiografia oficial como

.....

2 O diretor José Celso Martinez Corrêa dirigiu a primeira produção teatral de *O rei da vela*, em 1967, e, sem seguida, começou a filmá-la. Por causa da falta de fundos e da pressão política, entretanto, teve de interrompê-la. Em 1979, depois do exílio político, retomou o projeto, que levaria ainda três anos para ser realizado. O codiretor Noilton Nunes juntou-se ao projeto em 1982, ano em que se concluíram as filmagens. O material bruto obtido, de três horas, foi então editado para resultar no longa-metragem final. Há fragmentos desse longa disponíveis em: <https://youtu.be/46YaK2nD_aQ <https://youtu.be/lou47mA4y9o>>. Acesso em: 1º maio 2016.

um gênero menor, posição que vem sido revista pelos historiadores contemporâneos. A investigação deve acontecer em três etapas. A primeira diz respeito à origem do gênero no Brasil, com aquele que foi seu mais paradigmático autor, Arthur Azevedo. Nesse primeiro momento, o teatro de revista ainda carregava uma verve crítica intensa, comentando os acontecimentos recentes com humor, ironia e muita música. A segunda etapa diz respeito às encenações do gênero em sua fase seguinte, da valorização das vedetes e do deslumbramento, com destaque para a Companhia Walter Pinto. Por fim, na terceira etapa da pesquisa, sugere-se a exploração da importante relação entre o teatro de revista e a música popular brasileira, lembrando que muitos dos grandes nomes da nascente música popular brasileira foram lançados nas encenações das revistas.

Ação improviso e encenação

PARA O IMPROVISO

Explore com a turma o conceito de alegoria, pois é a partir disso que as cenas vão ganhar vida. Como os estudantes talvez estranhem a ideia de representar um personagem abstrato, invista em exemplos marcantes, trazendo os possíveis personagens para um campo simbólico próximo da turma. As alegorias podem representar literalmente tudo: espaços de convívio, objetos, hábitos, datas, etc. Assim, os personagens podem ser o Baile Funk, o Celular, a Enchente, o Preconceito, as Férias, a Final da Copa; o mais importante é que essas alegorias representem elementos da cultura da turma.

A liberdade na criação dos personagens garantirá que os grupos elaborem suas microrrevistas com humor e despojamento. Oriente atores e atrizes a fim de que se esmerem na criação desses tipos, cuidando da postura corporal, da construção vocal e da maneira de falar de seu personagem ao atuar com os outros personagens. Além dos tipos, é importante que o grupo organize bem as cenas, definindo quem entra depois de quem e como se desenvolve a trama. Sugira que escolham um personagem como fio condutor, ou seja, alguém que, em sua trajetória, vá se encontrando com as outras alegorias.

Durante a apresentação, recorde os estudantes que estamos diante de um improviso e que, portanto, não existe compromisso com o acerto e a cena

perfeita. O compromisso é com a expressividade, a diversão e o empenho. Assim, estimule os estudantes a apresentar suas cenas com disposição e se divertir com o improviso.

PARA A ENCENAÇÃO

Diferentemente da atividade realizada com *Édipo rei*, nesta dinâmica o objetivo não é ler a dramaturgia, mas arriscar sua encenação. Assim, o primeiro passo é definir quem será o encenador, cuja função é justamente cuidar de todos os aspectos da encenação, como alguém que observa o conjunto do lado de fora da cena, para que atores e atrizes possam concentrar-se na representação. O encenador deve opinar no trabalho de todos os envolvidos na montagem, garantindo ao conjunto da cena maior expressividade. Oriente os estudantes que isso não significa que o responsável pela encenação deve ser o chefe da turma ou se transformar em um carrasco. Ao contrário, ele deve estar sempre atento para potencializar as descobertas do elenco durante os ensaios.

Não permita que os estudantes discutam ideias mirabolantes para a encenação em vez de experimentá-las na prática. Relembre que o teatro acontece na ação situada no tempo e espaço, com atores e atrizes que experimentam na prática diversas formas de realizar a dramaturgia. Assim, oriente-os a ensaiar, pois isso significa acumular trabalho prático de composição da linguagem teatral, com foco no que é possível de ser realizado.

Por fim, reforce a importância de estabelecer o maior número de marcas para a encenação. Esses combinados servem de âncora na hora da apresentação, balizando o trabalho de atores e atrizes.

Conexão

Modernismo na Europa

Breve apresentação de como alguns movimentos da vanguarda europeia do início do século XX revolucionaram as formas de representação do espaço, no caso do Cubismo, e do tempo, no caso do Futurismo. Alguns movimentos foram ainda muito mais radicais: como o Suprematismo, que propôs a arte puramente abstrata, e o Dadaísmo, que formulou uma crítica à sociedade e à própria arte burguesa.

A vanguarda na Europa

Em uma representação da Europa são apresentados exemplos de pinturas, esculturas, experimentos musicais e encenações que marcaram os movimentos de vanguarda no início do século XX e que se relacionam com os temas estudados no capítulo.

Modernismo hoje

Aborda a visão que temos hoje da ruptura modernista e de seus protagonistas que viviam de maneira desafiadora e criativa, especialmente na cidade de Paris. Esse ambiente foi retratado pelo escritor estadunidense Ernest Hemingway (1899-1961) no livro *Paris é uma festa*, publicado em 1964, em que relatava o período em que viveu em Paris, entre 1921 e 1926. Em um exemplo mais próximo do cotidiano do aluno, apresentamos o filme do diretor estadunidense Woody Allen que também aborda o tema.

Para exemplificar a importância e a permanência de algumas das características da estética modernista é apresentada uma obra do pintor paraense Emanuel Nassar, que opera de forma sutil com aspectos genuínos da cultura brasileira, usando uma linguagem compositiva geométrica.

Síntese estética

Antropofagia

Nesta seção pequenos trechos com as frases originais do Manifesto Antropófago são disponibilizados com a intenção de disparar uma reflexão sobre o que é um manifesto estético, que tipo de ruptura o Manifesto Antropófago propõe, como ele elabora uma crítica à cultura do colonizador e como estas ideias estéticas aparecem nas obras estudadas no capítulo. Em seguida, um trabalho de síntese, feito em grupo em qualquer uma das linguagens, é sugerido aos estudantes.

Formação continuada

Para refletir sobre Modernismo no Brasil

A historiadora de arte e professora da Universidade de São Paulo Annateresa Fabris refletiu e escreveu sobre a relação entre arte e sociedade

na segunda fase do Modernismo brasileiro. Leia a seguir um trecho de um texto da autora para o catálogo da exposição *Da antropofagia a Brasília: Brasil 1920-1950*, que aconteceu em 2002, em São Paulo.

Figuras do moderno (possível)

Se a princípio fora necessário definir uma identidade artística nacional, nos anos 30 o eixo do debate se desloca para o campo da identidade social, levando o modernismo plástico a defrontar-se com a problemática de uma linguagem mais acessível ao público. A preocupação com o tema torna-se mais central do que no decênio anterior: sob o impacto da revolução de 1930 e do acirramento da oposição entre direita e esquerda, os modernistas conferem um novo significado à poética do Expressionismo, [agora] concebida sobretudo em termos realistas.

Acaba por realizar-se de vez aquela transformação de significado que Mário de Andrade havia iniciado com sua análise particular da obra de Segall. Da poética do eu individual o Expressionismo converte-se em poética do ser social. O recurso à deformação assume outro significado; torna-se uma maneira de criticar o mundo em seus aspectos mais flagrantemente injustos, conferindo quase e sempre um ar digno e heroico àqueles atores sociais esquecidos ou negligenciados pela história oficial. Tal interpretação do Expressionismo, que conflui com um renovado interesse pelo Realismo, não deve ser vista como uma tendência particular do Brasil daquele momento. Ela integra um debate mais amplo, que toma conta de países como França, Inglaterra e Estados Unidos, em cujo epicentro se situa a busca de uma relação efetiva da arte com a realidade contemporânea, capaz de superar o formalismo das vanguardas, reinstaurar o tema e configurar uma visão utópica não apenas da sociedade, mas da própria concisão existencial da humanidade.

Nesse outro contexto insere-se outra figura paradigmática da modernidade brasileira, Portinari, que se tornará o grande expoente desse segundo momento, marcado pela institucionalização do Modernismo e por sua co-optação pela esfera oficial com a transferência de seu eixo de irradiação de São Paulo para o Rio de Janeiro. Na temporada parisiense [1929-1931], Portinari depara-se com o Picasso pós-cubista, que chama sua atenção não apenas por assumir francamente o próprio virtuosismo, mas sobretudo por evidenciar uma atitude livre perante a pintura. [...]

Ao longo dos anos 1930, Portinari elabora os aspectos fundamentais de sua visão realista, através da qual forja uma iconografia nacional alicerçada em três temas fundamentais: figuras populares, trabalhadores e evocações da infância em Brodoski.

FABRIS, Annateresa. Figuras do moderno (possível). In: SCHWARTZ, Jorge (Org.). *Da antropofagia a Brasília: Brasil 1920-1950*. Valência (Esp)/São Paulo: Faap, 2002. p. 47-48.

Para refletir sobre teatro e Modernismo

Partindo do esforço de diversos historiadores e críticos de teatro, o livro *História do teatro brasileiro*, em seu volume 2: Do modernismo às tendências contemporâneas, reúne uma concepção historiográfica do processo de modernização de nossos palcos, tendo como ponto de partida a Semana de Arte Moderna de 1922. De fôlego notável, em sua trajetória chega até as tendências contemporâneas do teatro brasileiro. A seguir, um trecho que aborda o teatro e o Modernismo brasileiro.

O teatro e o Modernismo de 1922

O teatro dos escritores modernistas

Em estudo pioneiro sobre a Semana de Arte Moderna, Mário da Silva Brito detectou algumas inclinações difusas na direção da modernização artística durante os anos que antecederam a festa de 1922³. Ele mostrou que já havia uma consciência em relação à necessidade de renovar os processos criativos e atualizar os modelos da tradição. Contudo, as iniciativas de promoção de mudanças efetivas ainda se limitavam a manifestações individuais, isoladas e esporádicas. O impulso modernizador, é sabido, só veio a adquirir unidade e força com a organização da Semana, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, que resultou na convergência inédita, em termos de Brasil, entre diferentes linguagens artísticas.

[...]

O teatro enquanto ingrediente da nascente cultura de massas mantinha-se distante das propostas vanguardistas, pois permanecia em consonância com as exigências do esquema comercial imposto às empresas atuantes no circuito profissional. Os palcos brasileiros continuaram reproduzindo a preferência do público médio pelos gêneros de boulevard e pelos exemplares remanescentes do teatro ligeiro. Em parte porque dependente dos resultados de bilheteria e sem contar com subsídios permanentes, o teatro via-se diretamente afetado pelas condições econômicas estabelecidas no mercado de bens culturais. Como consequência, as artes cênicas tardaram a incorporar as proposições da Semana, que outros campos artísticos absorveram com maior rapidez.

Não houve, porém, descaso dos modernistas em relação ao teatro, como se chegou a supor. As evidências são suficientes para assegurar que a geração modernista se preocupou com os rumos da arte dramática e nela desejou interferir. Antônio de Alcântara Machado, Oswald de Andrade

3 SILVA BRITO, Mário da. *História do Modernismo brasileiro: I – Antecedentes da Semana de Arte Moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

e Mário de Andrade redigiram artigos de opinião tratando da cena contemporânea. Veicularam ensaios de crítica, publicaram peças curtas e deixaram manuscritos em que o desejo de modificar a linguagem teatral torna óbvio o envolvimento com os palcos. Em certa medida, foi a distância involuntária da ribalta, talvez gerada pela própria ruptura que idealizaram em relação aos espectadores e também aos artistas, o que tornou as incursões modernistas pela arte dramática um fenômeno mais literário do que teatral.

Oswald de Andrade

Após participar ativamente na preparação da Semana de Arte Moderna, buscando a adesão dos escritores cariocas com quem se reuniu no Rio de Janeiro, e de incorporar o caráter transformador do movimento, tanto nas proposições de um primitivismo lançado em forma de manifesto, quanto nas pesquisas de uma nova linguagem poética em *Pau Brasil* (1924) e *Primeiro Caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade* (1927), Oswald volta a surpreender com uma guinada na direção do engajamento político de esquerda. [...] Numa reviravolta pessoal e ideológica, explicável, em parte, pelas polarizações políticas dos anos de 1930 e pela crise internacional de 1929. [...]

Com vontade de servir às causas políticas, o escritor decreta o necrológio da burguesia, no enterro simbólico de si mesmo e de todas as formas artísticas alienadas, a começar pela literatura vanguardista brasileira que, aos seus olhos, se mostra agora “provinciana e suspeita, quando não extremamente esgotada e reacionária”⁴.

Nessa fase de adesão à utopia marxista, sucedânea da utopia antropofágica dos anos de 1920, dedica-se a criar uma literatura interessada pelas questões sociais, marcando o retorno ao texto dramático. As três peças – *O rei da vela* (1933), *O homem e o cavalo* (1934) e *A morta* (1937) – resultam da tentativa de rompimento mais radical com os paradigmas da estética teatral burguesa, em favor das pesquisas formais da vanguarda, sobretudo, em relação às formas de arte popular.

FARIA, João Roberto (Dir.). *História do teatro brasileiro: Do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva/Sesc, 2013. v. 2. p. 21, 22, 28 e 29.

Para ampliar o conhecimento

Sobre artes visuais

- AMARAL, Aracy. *Artes plásticas na semana de 22*. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 1998. A historiadora da arte ressalta neste livro o importante papel

4 ANDRADE, Oswald de. Objeto e fim da presente obra. In: *Revista do Brasil*, n. 6, 30 nov. 1926, p. 5.

das artes visuais na formulação do movimento Modernista e apresenta com detalhes o ambiente artístico da primeira década do século XX no Brasil.

- COSAC, Charles (Org.). *Maria Martins*. São Paulo: Cosac Naify, 2010. Neste livro, que apresenta muitas das obras de Maria Martins fotografadas por Vicente de Melo, acompanhamos a carreira da artista, seus embates intelectuais e o diálogo de sua obra com escultores de sua época.

Sobre teatro

- VENEZIANO, Neyde. *O teatro de revista no Brasil: dramaturgia e convenções*. São Paulo: Sesi, 2013. Passando por suas origens populares, desdobrando-se por muitas fases, com análise minuciosa de suas estruturas e convenções, o teatro de revista brasileiro tem nesse livro um importante resgate histórico. A edição traz diversas imagens raras, além da publicação do encarte do manuscrito da revista portuguesa *Tim-tim por tim-tim*, de Souza Bastos, de 1910.
- PRADO, Décio de Almeida. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 2009. Esse livro faz uma descrição pormenorizada do contexto do teatro brasileiro da década de 1930, sobretudo no que diz respeito à estrutura das comédias de costumes, seguido do processo de modernização da cena desempenhado pelos amadores. O livro, no entanto, não se limita a esse período, resgatando o processo de renovação de nossos palcos no período de 1930 a 1980, por meio da análise das principais realizações dramáticas e cênicas desse recorte de cinquenta anos da história da arte dramática brasileira.

Atividades complementares

Para teatro

SOBRE PONTO E TIPOS FIXOS

Para que atores e atrizes dessem conta das inúmeras estreias das companhias de comédias de costumes, a interpretação acontecia a partir de tipos fixos, ou seja, de personagens com características fixas que os intérpretes se especializavam em realizar.

Essas comédias contavam com um funcionamento movido, apoiado nos improvisos dos atores e atrizes com seus tipos. A figura do ponto era essen-

cial para que as apresentações ocorressem. Essa função era realizada por uma pessoa que ficava escondida em um alçapão na frente do palco, chamado de caixa do ponto. Era o ponto que ordenava o espetáculo, passando indicações para o elenco durante a realização da peça. Uma das mudanças radicais promovidas pela renovação do teatro amador foi justamente banir a figura do ponto do teatro.

Temos abaixo uma lista com alguns dos tipos das companhias das comédias de costumes e do circo-teatro. Comente com a turma rapidamente as características de cada um deles para que possam ser utilizados no jogo teatral proposto na sequência.

1. Para os atores:

- **Galã:** representa o enamorado, que busca conquistar o amor da Ingênuua.
- **Vegete:** homem mais velho, cheio de malícia, que de forma ridicularizada tenta cortejar a Ingênuua.
- **Baixo-Cômico:** de gestos fortes e precisos, e de uma comicidade pontual, é responsável por sustentar o desenvolvimento da história.
- **Cômico:** partindo do exagero, às vezes do grotesco, o Cômico provoca o riso pelo excesso, desorganizando a cena.

2. Para as atrizes:

- **Ingênuua:** a mocinha da história, de interpretação leve, recatada, meiga e delicada.
- **Caricata:** versão feminina do Vegete, possui uma sensualidade exagerada e grotesca.
- **Dama Central:** mulher mais velha, com certa carga dramática por conta de sua experiência, de características complexas, feita de alegrias e vitórias, mas também de desencantos e frustrações.
- **Cômica:** tem as mesmas características do cômico masculino.
- **Dama Galã:** mulher inteligente e refinada, suas ações são calculadas e servem para demonstrar o fascínio da mulher sensata.
- **Coquete:** ligada à vilania, a Coquete é manipuladora e áspera, fazendo intrigas com as outras personagens por meio da sedução e da esperteza.

JOGOS TEATRAIS

Os jogos a seguir, que exploram os tipos fixos das comédias de costumes e as alegorias do teatro de revista, são focados na linguagem dos atores e

das atrizes. Por isso, durante sua realização, instigue os participantes a arriscar construções corporais e vocais ousadas, explorando os limites de sua presença em cena. Acima de tudo, porém, incentive o clima leve e bem-humorado entre os integrantes do grupo e também a apreciação das descobertas.

Tipos da comédia de costumes

- O objetivo da atividade é experimentar os tipos da comédia de costumes, consolidando uma construção vocal e corporal, e vivenciar a relação com o público.
- Para isso, defina um espaço de cena e divida a turma em dois grupos, um de atores, outro de espectadores. Oriente os que vão atuar a se espalhar pelo espaço de cena, ocupando os lugares vazios.
- Quando estiverem posicionados, anuncie dois tipos da comédia de costumes, um para os atores, outro para as atrizes.
- Assim que o anúncio for feito, os intérpretes devem, instantaneamente, congelar em uma imagem que represente os tipos sugeridos. Repita essa dinâmica três vezes, sempre variando os tipos.
- Em seguida, peça a cada intérprete que repita a imagem congelada de que gostou mais. Quando todos tiverem retomado a imagem de seu tipo preferido, bata uma palma.
- Essa batida é o sinal para que o ator ou a atriz explore seu tipo em cena, ou seja, o tipo deve ganhar vida e caminhar pelo espaço, explorando suas características (postura corporal, modo de falar, ritmo do andar e dos gestos).
- Terminada essa etapa, o bloco de espectadores assume a cena e vice-versa. Então, o jogo se repete.
- Lembre que o improviso na construção de um tipo é a base dessa linguagem teatral. Assim, atores e atrizes devem ficar à vontade para improvisar e criar durante a experimentação.

Improviso com ponto

- Agora o objetivo da atividade é desenvolver um improviso baseado nos tipos da comédia de costumes com apoio do ponto.
- Divida a turma em grupos de seis a oito participantes. Cada grupo deve preparar um improviso a partir dos tipos pesquisados no jogo anterior.
- Primeiro, o grupo vai escolher uma pessoa para ficar de ponto. Em seguida, os integrantes que vão atuar devem escolher o tipo que gostariam de representar. Oriente o grupo a explorar o maior número possível de tipos diferentes.
- Feitas essas escolhas, o grupo deve criar uma estrutura, com começo, meio e fim, que explore os personagens da comédia de costumes. Esse rotei-

ro – que deve conter as entradas e as saídas dos personagens e as situações principais – deve ser anotado em um papel, que ficará com o ponto.

- Esclareça para os estudantes que as tramas da comédia de costumes, geralmente, giram em torno do galã e da ingênua, que tentam consumir seu amor em meio às dificuldades impostas pelos outros personagens.
 - Cada grupo deve anotar o roteiro que criou em um papel, que ficará com o ponto.
 - Estruturada a cena, oriente o elenco para ensaiar, explorando os improvisos dos tipos. Lembre-os de que o ponto deve acompanhar a cena o tempo todo, assinalando, sem ser notado, para o elenco qual é o próximo acontecimento do roteiro.
 - Depois de ensaiar, cada grupo deve se apresentar para o restante da turma.
 - Oriente os estudantes que, muito mais do que seguir à risca a estrutura, o importante nesta atividade é que o grupo valorize a dinâmica da cena, os improvisos entre os atores e o jogo com a plateia.
 - Lembre-os também de que o ponto está ali justamente para que os atores e as atrizes possam se arriscar e improvisar em cena sem medo e, se a cena sair dos eixos, ele poderá colocá-la na estrutura combinada.
- ### **Para encerrar**
- Terminadas as apresentações, converse com a turma partindo das seguintes perguntas disparadoras:
 - » Quais foram as dificuldades de representar os tipos?
 - » Como é realizar uma cena improvisada, apoiada em uma construção cênica definida?
 - » Quais são as situações que esse tipo de linguagem teatral evoca?
 - » A forma da comédia de costumes lembra alguma forma artística contemporânea? Qual?

Capítulo 6 – Uma arte tropical

Abertura

Converse com os estudantes sobre os elementos apresentados na abertura, tanto sobre as imagens como sobre as legendas.

Peça-lhes que respondam oralmente às questões propostas. Estimule-os a expressar o que já sabem sobre a produção cultural das décadas de 1950 e

1960 no Brasil. É importante que os estudantes reflitam sobre as características estéticas dessa produção e procurem perceber o que nessas imagens se relaciona de forma genuína com o Brasil.

Como a arte brasileira se projetou no cenário mundial?

Expõe de forma breve como por meio da música, das artes visuais, da arquitetura e do cinema, a cultura brasileira se projetou no cenário internacional, associando ao país a ideia de criatividade e riqueza cultural. Traz ainda pontos centrais que serão abordados no decorrer do capítulo: o experimentalismo e o olhar para a cultura popular que está na gênese baiana do movimento tropicalista.

As questões finais estimulam uma reflexão, com base na leitura visual de quatro trabalhos produzidos em diferentes linguagens.

A linguagem da música

Contexto e criação

Três temas são abordados sob a ótica da linguagem musical:

- A bossa nova que representou uma inovação na linguagem musical brasileira dos anos 1950 e 1960 e que, ao mesmo tempo, traduzia um momento de intercâmbio entre o já estabelecido samba e as influências jazzísticas estadunidenses.
- A influência cultural dos Estados Unidos e da música *pop*, incorporada na cultura brasileira de diversas maneiras, dentre elas o movimento da jovem guarda e, posteriormente, o movimento tropicalista, que se propôs a recriar a música brasileira partindo de um diálogo entre as referências nacionais e as influências da música internacional. Enfim, as problematizações e polêmicas que ajudaram a definir os rumos da música brasileira naquele período.
- Os festivais da canção e as músicas de protesto que também marcaram a efervescência cultural do período e representaram uma das formas de resistência expressiva ao regime militar sob o qual vivia o país.

Pesquisa *outras bossas*

Possibilita ao estudante o aprofundamento e a compreensão da realidade complexa de cada um

dos conteúdos abordados. Assim, escolhemos a temática da influência da cultura estadunidense na música brasileira, ressaltando as críticas positivas e negativas nesse debate. Na bossa nova, destacamos a influência do *jazz* e as reações de artistas a essa influência. Quanto ao tropicalismo, destacamos a dificuldade de aceitação desse movimento no ambiente dos festivais tomados pela juventude universitária. Com base nesses levantamentos, propomos que o aluno reflita sobre a influência da música *pop* na música brasileira atual.

Abordagem *harmonia e contraponto*

Esse texto descreve as formas de organização de sons musicais simultâneos, seja por meio da organização de acordes que compõem a harmonia de uma música e suas regras, seja por meio da sobreposição de melodias que compõem o que chamamos de contraponto. Ao longo do texto, usamos o recurso de equivalência das notas musicais aos graus, tal como fizemos no Capítulo 1, a fim de manter a coerência metodológica e também porque acreditamos que esse seja um método mais fácil de apreensão das distâncias entre as alturas, uma vez que atribuí a elas um valor numérico.

Vale ressaltar que abordamos os intervalos neste capítulo sem nos ater demasiado aos conceitos de tom e semitom, por acreditar que sejam conceitos já abordados no Ensino Fundamental. Entretanto, caso sinta necessidade de aprofundar o tema, a atividade complementar proposta neste **Manual do Professor** poderá auxiliá-lo.

No que diz respeito aos movimentos contrapontísticos, entendemos que existem diversas formas de classificá-los. Usamos como orientação os exemplos sugeridos por R. Murray Schafer, em *O ouvido pensante*, e por Bohumil Med, em *Teoria da música*, e optamos por enumerar essas formas com a finalidade de facilitar a compreensão e a absorção do conteúdo.

Destacamos que a utilização do *podcast* para a apreensão do conteúdo teórico deste capítulo é fundamental. Por intermédio dele, a experiência descrita pode se concretizar sonoramente e ser compreendida de maneira prática. Se necessário, ouça o *podcast* mais de uma vez com os estudantes a fim de que possam acompanhar as questões teóricas.

Ação *acordes e contrapontos*

Os estudantes vivenciarão de forma ativa a experiência da harmonia e do contraponto por meio de

recursos distintos. No que concerne aos acordes, espera-se que compreendam a diferença entre tríades maiores e menores, e, para isso, o *podcast* será fundamental. Uma vez tendo escutado o *podcast* e compreendido seu conteúdo, os estudantes deverão passar à prática. Indicamos a utilização de um piano virtual, que pode ser acessado na internet de qualquer computador, mas se houver recursos, a utilização de instrumentos reais é sempre bem-vinda.

Mais uma vez, utilizamos a equivalência entre notas e graus. Conforme comentamos no Capítulo 1, a utilização de números, ou graus, que correspondem às notas musicais é um método que tem sido bastante difundido para a compreensão das alturas. Como dissemos anteriormente, a vantagem de sua utilização é que, em vez de o estudante memorizar a sonoridade de cada altura, ele memoriza a função de cada altura. Assim, em vez de memorizar a relação que a nota fá tem com a nota dó, ele passa a compreender a relação que um grau 4 tem com um grau 1, que é uma relação de subdominante para tônica. Desse modo, será mais simples compreender a transposição das tonalidades – pois o grau 1, principal em uma tonalidade, pode ser qualquer uma das notas – e, a partir dessa compreensão, será possível construir a relação dos demais graus com essa tônica. No presente capítulo não chegamos a essa profundidade de apreensão, mas começamos a ambientar essa equivalência entre as notas e os graus.

Caso os alunos já tenham vivenciado as experiências do Capítulo 4, no qual utilizamos números para compreender as noções de tempo, é possível que ocorra alguma confusão em relação aos tempos do compasso e aos graus da harmonia. Neste caso, esclareça que se trata de conceitos distintos: uma coisa são os tempos do compasso, aos quais atribuímos números, e outra são os graus, que, apesar de ser notados também por meio de números, equivalem às notas musicais.

Ao abordar o contraponto, demos foco aos três movimentos destacados na parte teórica e sugerimos que o estudante experimente, ainda com um teclado virtual, esses movimentos. Em seguida, a atividade final relaciona o contraponto ao conteúdo histórico do capítulo. Assim, a proposta é cantar “Samba em prelúdio”, de autoria de compositores associados ao movimento da bossa nova e que tem uma proposta contrapontística em seu arranjo. A fim de que todos cantem juntos sem se perder do pulso, podemos aproveitar os conhecimentos do capítulo anterior e usar a marcação do método *O Passo* para manter a conexão com o andamento da música.

A linguagem do teatro

Contexto e criação

Dois temas são abordados sob a ótica da linguagem teatro:

- A trajetória da profissionalização do teatro amador, depois da modernização, que se configurou com a experiência do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC). Como exemplo, destaca-se *Assim é... (se lhe parece)*, peça escrita em 1917 por Luigi Pirandello, em montagem de Adolfo Celi, estrelada por Cleyde Yáconis, de 1953.
- O surgimento do Teatro de Arena, que caracteriza a retomada de um teatro de viés crítico e político, e uma breve descrição de suas fases. Apresentação do sistema coringa, marco de suas inovações cênicas. Destacam-se vários exemplos, com ênfase para duas importantes encenações da última fase: *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*, musicais de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal, respectivamente de 1965 e 1967.

Abordagem *teatro dramático e teatro épico*

As práticas teatrais do Teatro de Arena e do Centro Popular de Cultura (CPC) partem de uma investigação da forma teatral épica moderna, em contraposição ao teatro dramático.

A forma dramática, à qual se filia grande parte das peças e dos filmes até hoje, é aquela que se baseia na relação intersubjetiva das personagens, ou seja, em um embate de vontades individuais. Sua forma é absoluta, isto é, trata-se de uma composição teatral fechada em si mesma, que tem no diálogo conduzido por indivíduos livres o veículo de suas decisões.

O teatro épico, ou dialético, por oposição, tem sobretudo um caráter narrativo. Sua forma não é fechada em si mesma: ao contrário, a cena revela sua estrutura o tempo todo, debatendo a intencionalidade que existe por trás da composição teatral e demonstrando as escolhas que são feitas para produzir determinado efeito estético.

Tem como objetivo representar a estrutura social que produz os indivíduos e determina suas relações a partir do debate das contradições que produzem a sociedade. Daí seu protagonista deixar de ser o sujeito burguês, cercado de questões familiares, para representar os trabalhadores em seus enfrentamentos cotidianos.

Como exemplo, citamos *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, peça escrita por Vianninha e encenada por Chico de Assis, que, além de ser a primeira expressão consistente do teatro épico-dialético no Brasil, é também o marco de fundação do Centro Popular de Cultura (CPC).

Pesquisa *Centro Popular de Cultura*

Os estudantes são convidados a aprofundar seus conhecimentos sobre as muitas manifestações artísticas desempenhadas pelo CPC, que deixou um importante legado para a arte e a cultura brasileira. Começando pela trajetória de Oduvaldo Vianna Filho, o Vianninha, figura central na criação dessa iniciativa; depois, focalizando a encenação da peça *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*. Em seguida, propõe-se o levantamento das muitas produções artísticas das diversas linguagens que surgiram dessa iniciativa – cordéis, livros, poemas, dramaturgias, músicas e filmes. Por fim, sugere-se que os estudantes vivenciem uma gravação integral, em áudio, da peça *Auto dos 99%* e conheçam um estudo de caso do CPC no Paraná.

Ação *jogo teatral e encenação*

Nos dias de hoje, o método teatral do teatro do oprimido, elaborado por Augusto Boal, marca presença no mundo todo, traduzido para mais de 25 idiomas e utilizado em mais de setenta países. Esse método tem como objetivo democratizar os meios de produção teatral, garantindo que as camadas sociais menos favorecidas possam debater e transformar a realidade por meio do teatro.

Assim, partindo de jogos desenvolvidos pelo teatrólogo em seu método, sugere-se aos estudantes uma dinâmica de teatro-imagem, que nada mais é do que debater opressões que afetam a turma e a comunidade escolar por meio de imagens teatrais.

Não deixe que os participantes tenham conversas paralelas durante o jogo. A ideia é que o debate se realize a partir da composição das imagens cênicas, ou seja, que as opressões e os possíveis caminhos para enfrentá-las ganhem uma expressão objetiva com a imagem congelada.

Nesse tipo de jogo, a linguagem teatral serve como ferramenta de debate da realidade imediata de seus participantes – característica central do teatro do oprimido.

Encenação épica

Dando sequência às investigações práticas das dramaturgias, assim como se fez com *Vestido de noiva*, os estudantes vão encenar um recorte da peça *Arena conta Tiradentes*, de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal. Desta vez, porém, além de ter um responsável pela encenação, os grupos devem se inspirar no sistema coringa para a montagem da cena.

Esse sistema, que tem como objetivo potencializar o debate crítico da peça, vai significar na prática que os estudantes podem (e devem) alterar a dramaturgia original a fim de veicular da melhor maneira possível as questões que os incomodam nos dias de hoje.

Incentive os estudantes a arriscar mudanças ousadas enquanto encenam o trecho da dramaturgia, sempre focados no que desejam expressar e discutir com o restante da turma na hora da apresentação.

Essas atualizações podem ser feitas de diversas formas: mudando as figuras sociais da peça, o modo de falar dos personagens, o lugar onde a trama se desenvolve, etc. A figura histórica de Tiradentes e todo o processo da Inconfidência Mineira, narrado na dramaturgia, podem servir de ponto de partida para essa atualização.

O Coringa é um excelente dispositivo para essas modificações, pois, dada a liberdade que essa figura tem dentro da encenação, pode interferir nas cenas, conversar com a plateia, comentar assuntos diversos – em suma, desempenhar qualquer função que pareça necessária ao grupo em sua encenação.

Conexão

Arte e cultura de massa nos EUA

Breve apresentação de aspectos da cultura de massa estadunidense que teve forte influência no Brasil e no mundo após a Segunda Guerra Mundial. Fala-se brevemente do *jazz*, da arte *pop*, dos musicais de Hollywood, do *rock* e da revolução comportamental dos jovens.

Produção cultural estadunidense

Em uma representação dos Estados Unidos são localizados exemplos icônicos do cinema, da música e da contracultura que marcaram os anos 1950 e 1960 e que se relacionam com os temas estudados

no capítulo. O aluno é estimulado a escolher um dos exemplos para fazer conexões e compartilhar com os colegas.

Tropicália hoje

Apresenta diversas reflexões sobre a Tropicália e seu legado ainda hoje tão relevante para a sociedade. A fim de exemplificar essa continuidade são apresentadas imagens da trilogia *Os sertões*, realizada pelo teatro Oficina – que desenvolve um consistente trabalho teatral durante todos esses anos em São Paulo.

Síntese estética

Verdades tropicais

Nesta seção um trecho do livro *Verdade tropical*, publicado em 1997, por Caetano Veloso, é o dispositivo para uma reflexão a partir de procedimentos criativos descritos pelo artista. Em seguida, sugere-se um trabalho de síntese, coletivo e em qualquer uma das linguagens, que se utilize desses dispositivos.

Formação continuada

Para refletir sobre o movimento tropicalista

Os movimentos culturais dos anos 1950 e 1960 são estudados e discutidos intensamente até os dias de hoje – e essa continuidade aponta quanto precisamos entendê-los em sua complexidade. Aproximar-se dos registros de pessoas que participaram deles é uma maneira de entender o quadro que compunha aquele período. Selecionamos um recorte da entrevista de Gilberto Gil realizada por Augusto Campos em abril de 1968, um ano após a eclosão de “Domingo no parque” e “Alegria, alegria”. Em seguida, um trecho de *Noites tropicais*, registro das memórias de Nelson Motta, que viveu os movimentos da bossa nova, da jovem guarda, os festivais da canção e o movimento Tropicalista.

Conversa com Gilberto Gil

AC: E o contato com os Mutantes?

GG: Os Mutantes foram também um dado novo. Eu os conheci por causa do Rogério, que, por sua vez, me fora apresentado pelo Júlio Medaglia. A Nana estava gravando “Bom dia” e o Rogério tinha pensado em utilizar os Mutantes, que

ele já conhecia. Daí surgiu a ideia de eles colaborarem também no “Domingo no parque”. Os Mutantes foram, antes de tudo, um conjunto de iê-iê-iê e de *rock*, depois, de bossa, e finalmente trabalharam com Ronnie Von. Eles demonstraram uma sensibilidade enorme para o que eu queria. E representaram muito, para nós, no sentido de evidenciar essa necessidade de liberdade de que venho falando.

[...]

E nesse sentido creio que a ligação comigo foi proveitosa para eles, porque eu sempre me preocupei muito com a sonoridade, com a musicalidade.

AC: A propósito essa ideia – que eu penso que é sua – de aproximar a sonoridade do berimbau dos instrumentos elétricos é um “achado” muito interessante para música popular.

GG: Interessante e que tem esse sentido “antropofágico” mesmo. Colocar a monocultura junto da indústria, de repente...

AC: E o importante é que isso permite responder, através de certos veículos instrumentais brasileiros à provocação dos instrumentos elétricos, fazendo com que a conscientização do mundo eletrônico, que nos vem dos Beatles, não se processe passivamente.

CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 197-198

Noites tropicais

Um ano depois de “Alegria, alegria” e “Domingo no parque”, músicas com guitarras e influências inglesas não provocavam mais nenhum espanto naquele auditório, pelo contrário, representavam um tipo de música que muitos já tinham assimilado, de que já gostavam e que até esperavam de Gil e Caetano. O tropicalismo já não assustava mais ninguém. Afinal, que mal havia em usar guitarras na música brasileira? Por que não usar roupas coloridas, não eram artistas? Só não esperavam o que aconteceu: com roupas futuristas de plástico, Caetano e Os Mutantes entraram no palco para apresentar “É proibido proibir” sob vaias e aplausos.

Muitos ainda esperavam uma outra marcha de letra cinematográfica como “Alegria, alegria”, mesmo com guitarras, ou alguma coisa como a efervescente “Superbacana”, ou até mesmo uma rumba em portunhol como “Soy loco por ti América”, feita por Gil e Capinan em homenagem a Che Guevara, no dia da sua morte. Mas nunca uma antimúsica como aquela, com aquela introdução longa e provocativa gritada pelas guitarras de Os Mutantes e pela zoeira intencional da orquestra de Rogério Duprat, com aquela letra fragmentada e metafórica terminando num refrão que se apropriava do *slogán* dos estudantes franceses.

MOTTA, Nelson. *Noites tropicais – solos improvisos e memórias musicais*. São Paulo: Objetiva, 2000. p.174-175.

Para refletir sobre o teatro épico brasileiro

Em *A hora do teatro épico no Brasil*, analisa-se a passagem do modelo de teatro dramático para o modelo épico em terras brasileiras, partindo dos primeiros experimentos cênicos que arriscaram essa transformação. De concepção refinada, apresenta um panorama das montagens representativas do teatro épico nacional, com suas potências e limites, passando pelas montagens do Teatro de Arena, os experimentos e as práticas do CPC, além de *O rei da vela*, de Oswald de Andrade, na montagem do Teatro Oficina, e a peça *Roda-viva*, de Chico Buarque. A seguir, apresentamos trechos iniciais do livro, que aborda do esgotamento do TBC ao início da trajetória épica do Teatro de Arena com a montagem de *Eles não usam black-tie*, estrondoso sucesso de crítica e público.

Rumo a um teatro não dramático

O ciclo inaugurado na cena nacional pelo Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) parecia ter-se esgotado na segunda metade dos anos 50. Não porque os parâmetros da moderna administração mercadológica da cultura se tivessem revelado inadequados ao Brasil, mas por seu próprio desenvolvimento contraditório. O que se observa naquele final de década são aspectos bastante diversificados de um mercado em expansão, com todas as características da concorrência acirrada na disputa por um público também em expansão. Mas alguma coisa do modelo empresarial do TBC já não tinha mais condições de sobreviver: o elenco estável administrado como empresa agora mostrava-se economicamente inviável devido a seus custos proibitivos e, portanto, um luxo ou um privilégio que precisava ser eliminado o mais rapidamente possível.

Criado em 1953, o Teatro de Arena de São Paulo no início se pensou apenas como uma versão pobre e brasileira do TBC, que era “italiano”, americanófilo etc. Isto porque, se o grupo aos poucos foi elaborando uma crítica àquilo que posteriormente ficou conhecido como “modelo TBC” (de repertório a métodos de produção e encenação de peças), ao menos em um ponto o Arena daria continuidade às conquistas do TBC a qualquer custo: a manutenção de um elenco estável. [...]

Mas no início do ano de 1958 parece que as evidências em contrário haviam levado o grupo ao fim da linha: as contas indicavam que a única decisão “racional” seria fechar as portas da companhia. [...]

Quanto ao canto de cisne do Teatro de Arena, graças à surpreendente resposta do público (e também da crítica), ele acabou se transformando em voo de fênix. O Arena saiu completamente renovado daquela crise e em sua renovação mudou também a história do teatro brasileiro. Estreando no dia 22 de fevereiro de 1958, só em São Paulo o espetáculo *Eles não usam black-tie* ficou mais de um ano em cartaz [...].

A novidade era que *Black-tie* introduzia uma importante mudança de foco na nossa dramaturgia: pela primeira vez o proletariado como classe assume a condição de protagonista de um espetáculo. [...]

Aqui interessa destacar o aspecto político, central, dessa peça à luz da história da dramaturgia que ela pressupõe. A escolha programática dos que não usam *black-tie* por Guarnieri para assunto, na situação imaginada (diante de uma greve e, portanto, ativamente às voltas com a luta de classes), colocou-o diante do maior problema da dramaturgia do século XX: o dos instrumentos teatrais com que trabalhar. [...] A história do teatro europeu, desde que surgiram os dramaturgos naturalistas e pelo menos até o início dos anos 30 [do século XX], desenvolveu-se em torno desse mesmo problema. Depois que a forma do drama burguês entrou em crise, foram justamente os dramaturgos inspirados, como Guarnieri, nos problemas e lutas dos que não usam *black-tie* os maiores interessados na experimentação e desenvolvimento de um repertório técnico apto a encenar assuntos que comprovadamente não cabiam no drama burguês. Brecht é absolutamente enfático nesse ponto: “O petróleo, a inflação, a guerra, as lutas sociais, a família, a religião, o trigo, os frigoríficos se tornaram temas teatrais”⁵.

COSTA, Iná Camargo. *A hora do teatro épico no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 19-22.

Para refletir sobre o pensamento de Hélio Oiticica

Na exposição *Opinião 65*, Hélio Oiticica mostrou pela primeira vez a potência de suas ideias ao apresentar os *Parangolés* – que eram uma espécie de capa que foi realizada e vestida por um grupo de sambistas do morro carioca da Mangueira. O *Parangolé* era uma forma de englobar o corpo à obra de arte. Hélio Oiticica deixou muitos textos sobre suas ideias e seus trabalhos. A seguir, alguns trechos que elucidam o pensamento original e ousado desse artista.

Tentativa de diálogo, 1977

Foi assim: são três metros de panos, que você faz uma capa no próprio corpo, ligando tudo com alfinete de fralda e depois você tira, porque o alfinete de fralda era para prender naquele lugar e depois você cose, entende? Ou deixa o alfinete, se quiser. Mas depois tira e depois passa para outra pessoa. Quando você tira nunca mais veste da maneira que colocou, entende? Então fica como se fosse um casulo.

.....
5 BRECHT, Bertold. Una dramática no aristotélica. In: *Escritos sobre teatro 1*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973, p. 128-9. Citado em COSTA, Iná Camargo. *A hora do teatro épico no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 22.

Eu descobri na rua a palavra parangolé. Tinha um negócio armado que parecia muito com uma tenda que eu estava fazendo. Sabe como? Na área, no caminho para Mangueira, uma área da Praça da Bandeira, tinha um terreno baldio, assim, junto da parede do trem da Central. Tinha um negócio armado que era assim; quatro estacas de madeira fazendo a coisa, e o cara era um mendigo, ele fez assim, fios de barbante ligando uma estaca com a outra, inteira. Fazendo uma parede toda de barbante... Dentro tinha uma aninhagem e estava escrito: "Esse é o Parangolé..., não sei de quê. A única palavra que eu entendi era parangolé; aí eu disse: 'Aí, a palavra mágica!'".

Tropicália e Parangolés, 1967

Por isso adoro as expressões coletivas como as Escolas de Samba: ninguém sabe quem inventou isso ou aquilo (a não ser as composições musicais, é claro); o importante é o todo onde cada um dá tudo o que tem. Minha experiência como passista da Mangueira é fundamental para que eu me lembre sempre disto: cada qual cria seu samba com improviso, segundo seu modo e não seguindo modelos; os que o fazem seguindo modelos não sabem o que seja o samba ou sambar.

A última entrevista, 1980

Eu é que inventei o nome. Depois o Caetano, que eu nem conhecia, fez a música e o nome ficou conhecido. De modo que eu inventei a Tropicália e eles inventaram o tropicalismo, que é uma outra coisa. Tem um negócio do catálogo de Londres, que o Guy Brett tirou de cartas e que é uma definição exata: "Tropicália é uma espécie de labirinto fechado, sem saída. Quando você entra não tem nenhum teto e os espaços nos quais o espectador circula estão cheios de elementos táteis. Conforme você penetra mais além, começa a ouvir sons que vêm de fora e de dentro também. E que mais tarde se revelam como sendo sons de um aparelho de televisão que está colocado no extremo fim dele".

OITICICA FILHO, Cesar [Org.]. *Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Azougue, 2009. (Coleção Encontros.)

Para ampliar o conhecimento

Sobre música

- TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. Lisboa: Caminho, 1990. O livro traz uma leitura crítica e, segundo alguns historiadores, muitas vezes polêmica sobre os movimentos da bossa nova e do tropicalismo e seu relacionamento com a cultura estadunidense.
- CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1974. Trata-se de uma compilação de artigos e entrevistas que Augusto de Campos fez na época da bossa nova, dos festivais da canção e da Tropicália. São textos jor-

nalísticos muito interessantes por serem datados e nos darem uma noção de como essas tendências musicais eram polêmicas na época.

- PAIANO, Enor. *Tropicalismo: bananas ao vento no coração do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1996. Um excelente livro para inserir e compreender o movimento tropicalista dentro de um contexto maior da música *pop* internacional.
- COSTA, Nelson Barros da. *Música popular, linguagem e sociedade: analisando o discurso litero-musical brasileiro*. Curitiba: Appris, 2011. Traz boas análises dos recursos literários que permeavam a inovação das letras da bossa nova e da Tropicália.

Sobre teatro

- GUZIK, Alberto. *TBC: crônica de um sonho*. São Paulo: Perspectiva, 1986. Reflexão sobre o que foi o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), partindo de uma análise pormenorizada de diversas fontes – leitura das dramaturgias e críticas do período, aspectos da encenação, mapeamento dos artistas envolvidos, recursos de dados numéricos. O autor busca abranger e definir as linhas internas e externas de desenvolvimento dessa importante experiência que marcou a modernização do teatro brasileiro.
- GARCIA, Silvana. *Teatro da militância: a intenção do popular no engajamento político*. São Paulo: Perspectiva, 2004. De caráter panorâmico, traz uma breve história do teatro político. Partindo das matrizes europeias do teatro de natureza política, aborda das características e formas do Movimento Autoativo e do Agit-prop soviético às contribuições de Piscator e Brecht. No contexto nacional, são apontados os primeiros acontecimentos desse gênero dentro do movimento operário anarquista de São Paulo do começo do século XX, os experimentos do CPC e o panorama nos grupos de teatro popular de periferia dos anos de 1970.

Atividades complementares

Para teatro

JOGOS DO TEATRO DO OPRIMIDO

Teatro jornal

- Para esta atividade, é necessário que cada estudante traga de casa uma notícia de jornal. Reforce a importância de ficar atento a notícias e aconteci-

mentos que possam vir a constituir matéria-prima para o trabalho com a linguagem teatral.

- Partindo das notícias, os estudantes vão realizar uma cena de cinco minutos. A soma das cenas criadas pela turma produzirá uma pequena peça.
- Com exceção da pesquisa da notícia, tudo o mais deve ser feito na hora, de improviso – o que não diminui o rigor com o trabalho.
- Providencie algumas notícias de jornal extra para o caso de o material pesquisado pelos estudantes não gerar muito interesse. Traga também para essa atividade uma quantidade generosa de jornal velho, que será tratado como um objeto cênico.
- Divida a turma em grupos de seis a oito participantes. Formados os elencos, dê cinco minutos para que conversem sobre as notícias que trouxeram e decidam qual delas será utilizada na cena. Oriente-os que o critério para a escolha deve ser teatral, ou seja, a notícia deve suscitar no grupo alguma ideia criativa.
- Oriente os alunos a colocar em prática os conteúdos vivenciados durante as pesquisas e atividades com as linguagens artísticas, inventando cenários, buscando espaços alternativos para atuar, improvisando uma trilha sonora, construindo corpos expressivos, inventando vozes engraçadas, refletindo sobre a interação entre os atores.
- Definida a notícia, peça aos grupos que organizem seus integrantes de acordo com as funções de encenação e elenco. Dessa vez, devem ter outros cinco minutos para escolher o local da escola em que desejam realizar sua cena de teatro jornal. Lembre-os de que, para escolher o lugar, é preciso considerar também a acomodação do público, bem como as entradas e saídas de cena do elenco.
- Escolhido o local da cena, dê aos grupos dez minutos para definir um roteiro de ações, baseado no tema proposto pela notícia. O roteiro de ações deve ser praticado enquanto estiver sendo planejado. Oriente os estudantes a dividi-lo em três partes: apresentação do tema da cena, desenvolvimento e conclusão. Lembre-os também de que as situações e os personagens devem servir ao desenvolvimento do assunto da cena.
- Combinados os roteiros de ações, o grupo terá cinco minutos para realizar uma passagem da cena, sem interrupções.
- O “objeto jornal” deve ser usado de diversas maneiras, e não somente como um jornal propriamente dito. Durante a preparação das cenas, oriente os estudantes a experimentar as muitas formas possíveis de utilizar a materialidade desse elemento.

O jornal pode servir de figurino, de cenário, de adereço de cena, para representar outros objetos, enfim, pode ser utilizado das mais diversas formas expressivas a fim de traduzir o ponto de vista crítico de seu grupo em relação à notícia.

- Sugira aos grupos que reflitam sobre a possibilidade de utilizar elementos de outras linguagens, como obras de artes visuais para compor o cenário, música para a trilha sonora, coreografia para compor uma cena, etc. Nesse teatro jornal, os participantes devem lançar mão de todas as linguagens artísticas que puderem e de todas as ferramentas que possam expressar de maneira precisa e potente a opinião do grupo diante da notícia representada.
- Com as cenas prontas, reúna os estudantes e organize a ordem das cenas de acordo com os espaços da escola que serão utilizados. Na medida do possível, os grupos devem tentar emendar uma cena na outra, a fim de garantir uma sensação de continuidade.
- Após as apresentações, converse com os estudantes sobre os caminhos escolhidos para teatralizar e debater as notícias. Apoie-se neste pequeno roteiro para começar a conversa:
 - » Como a linguagem teatral foi utilizada nas cenas de teatro jornal de cada grupo?
 - » O que cada estudante tem a dizer a respeito dos espaços escolhidos para representar? E sobre a utilização do elemento “jornal”: que uso pareceu mais expressivo? Por quê?
 - » Das notícias que apareceram teatralizadas, qual é a mais crítica do momento presente? Qual dos debates apresentados é o mais urgente e necessário de ser realizado com a comunidade escolar?

Teatro fórum

- Nesse jogo o público deve interferir na ação dramática. A proposta dessa modalidade do teatro do oprimido é que todos juntos debatam opressões vivenciadas pelo grupo, investigando os mecanismos pelos quais a opressão é produzida até conseguir chegar a táticas e estratégias para enfrentá-la. Todo o processo é experimentado ao vivo por meio das cenas apresentadas.
- Encoraje a turma a participar do jogo e participe também, intervindo nas situações e nos problemas apresentados pelos grupos. Oriente os estudantes a encenar questões importantes para eles, pois, quanto mais próximo for o tema trabalhado na cena, mais interesse terão os alunos de encenar e debater. Sugerimos que, durante as apre-

sentações, você atue como Coringa das cenas, apontando limites, instigando o debate e incentivando a participação da turma. Esse não é um jogo com vencedores, já que algumas situações de opressão não são possíveis de ser resolvidas em cena. Seu principal objetivo, porém, é debater e ensaiar formas de combate às opressões.

- Divida a turma em grupos de seis a oito participantes. Formados os elencos, dê a cada grupo dez minutos para elaborar uma cena em que haja uma situação social de opressão claramente definida.
- Oriente os estudantes a criar uma cena completa (com começo, meio e fim) e a prestar atenção, sobretudo, à função social de cada personagem durante a representação. A cena, ou modelo, deve apresentar um erro, uma falha, para que o público seja estimulado a encontrar soluções e novos modos de confrontar a opressão. A solução do protagonista diante da opressão deve partir de uma falha política ou social clara – essa solução será o foco do debate do teatro fórum.
- É muito importante que a cena seja ensaiada com o maior número de detalhes possível e com bastante rigor, tanto no desenvolvimento dramático como na linguagem dos atores. É necessário que todos os gestos carreguem significados, para que a cena não ganhe um caráter discursivo ou não teatral.
- Terminados os ensaios, cada grupo deve apresentar sua cena para o restante da turma, que são agora “espect-atores”, ou seja, um público que vai intervir no desenvolvimento da cena modelo. Sugira aos estudantes o seguinte encaminhamento para essa apresentação.
- Em um primeiro momento, os grupos apresentam a cena do começo ao fim, sem interrupções, e, terminada essa apresentação, refazem a cena. Durante a repetição, quando o protagonista estiver cometendo a falha política ou social, um dos espect-atores deve parar a cena com um comando (“Para!”, por exemplo). Nesse momento, a cena deve ser congelada e o espect-ator deve dizer em que ponto exato deseja que ela recomece. A peça, então, recomeça do lugar escolhido, mas agora o protagonista é o espect-ator que interferiu na cena.
- O espect-ator propõe, então, por meio de sua atuação, um novo encaminhamento para a situação encenada. O restante do elenco deve improvisar de acordo com a nova situação proposta pelo espect-ator, intensificando a função de opressão que exerciam na cena – a ideia é

mostrar quão difícil é alterar a realidade. O jogo teatral consiste, afinal, nesse embate entre o espect-ator que assumiu a função do protagonista, que tenta uma nova solução para mudar o mundo, e o restante do elenco, que tenta oprimi-lo, com exceção, é claro, de alguns personagens aliados do protagonista no contexto da cena.

- Quando o espect-ator esgota as ações que tinha planejado deixa a cena, o ator original volta a assumir o papel do protagonista para que outro espect-ator arrisque interferir na cena, tentando outra solução.
- Depois de debater diversas soluções para a situação apresentada, a cena se encerra, e o próximo grupo se apresenta.
- Para encerrar, debata com os estudantes as opressões levantadas pelos grupos, bem como as soluções e caminhos para seus possíveis enfrentamentos:
 - » Como a linguagem teatral foi utilizada nas cenas de teatro fórum de cada grupo? Existia uma escolha de estilo da linguagem teatral?
 - » Quais foram as dificuldades ao assumir o lugar do protagonista da cena? Como foi buscar caminhos para enfrentar as opressões apresentadas?
 - » Das questões levantadas pelos grupos, qual é a mais importante? Alguma das cenas apontou caminhos possíveis de enfrentamento das opressões que atravessam o cotidiano da turma?

Para música

SOBRE INTERVALOS

Cantando a escala

- A fim de experimentar alguns intervalos, organize sua turma em pequenos grupos, buscando equilíbrio entre vozes femininas e masculinas. Com a ajuda de um teclado virtual, oriente-os a tocar e cantar de acordo com o que se propõe.
- O estudante deve cantar uma vez toda a escala para perceber a quantidade de notas de cada intervalo, da seguinte maneira:
 - 1 (dó) – 2 (ré);
 - 1 (dó) – 2 (ré) – 3 (mi);
 - 1 (dó) – 2 (ré) – 3 (mi) – 4 (fá);
 - 1 (dó) – 2 (ré) – 3 (mi) – 4 (fá) – 5 (sol);
 - 1 (dó) – 2 (ré) – 3 (mi) – 4 (fá) – 5 (sol) – 6 (lá);
 - 1 (dó) – 2 (ré) – 3 (mi) – 4 (fá) – 5 (sol) – 6 (lá) – 7 (si);
 - 1 (dó) – 2 (ré) – 3 (mi) – 4 (fá) – 5 (sol) – 6 (lá) – 7 (si) – 1 (dó).

- Nesse momento inicial, se for muito difícil para os estudantes cantar sozinhos na frente uns dos outros, ainda que em pequenos grupos, incentive-os a fazer o mesmo exercício com o grupo todo ao mesmo tempo. Durante o exercício, aproxime-se e verifique se cada um deles está realizando o exercício de forma correta ou se precisa de algum auxílio. Sempre que possível, porém, é importante ouvir os alunos individualmente. O grupo todo também pode ajudar a avaliar se cada estudante está conseguindo imitar o teclado corretamente ou não.
- Em um segundo momento, oriente os estudantes a se fixar no grau 1 (dó) e experimentar combiná-lo com as demais notas sucessivamente, a fim de ter os seguintes intervalos: 1 (dó) – 2 (ré); 1 (dó) – 3 (mi); 1 (dó) – 4 (fá); 1 (dó) – 5 (sol); 1 (dó) – 6 (lá); 1 (dó) – 7 (si); 1 (dó) – 1 (dó).
- Oriente-os também a cantar cada um dos intervalos, tocar uma vez, tentar imitar com a voz e tocar uma segunda vez para conferir se está correto. Se for necessário, devem cantar todas as notas contidas no intervalo sucessivamente, como no exercício anterior, para se achar.

Canto coral

- Organize um coral com toda a turma. Para isso, eleja seis alunos que vão liderar a classe em cada rodada do coral.
- As rodadas deverão sempre começar com o grau 1 e terminar também com ele. Os líderes, ou regentes, deverão conduzir, por meio de gestos que simbolizem os números, os graus que os demais estudantes deverão cantar. Deverão, entretanto, estar atentos aos seguintes pontos: na primeira rodada, só poderá usar intervalos de segunda; na segunda, poderá acrescentar os intervalos de terça; na terceira, os intervalos de quarta; na quarta, os intervalos de quinta; na quinta, os intervalos de sexta; e na sexta, poderá acrescentar os intervalos de oitava.
- Para encerrar, converse com os estudantes sobre suas impressões a respeito da atividade:
 - » Quais foram os intervalos mais difíceis?
 - » Qual foi a impressão dos regentes?

Capítulo 7 – Multiculturalismo

Sobre o multiculturalismo

Uma das vertentes do pensamento crítico que fomentou o multiculturalismo foi a pós-modernidade.

Teóricos como o filósofo franco-argelino Jacques Derrida (1930-2004) apontavam a monotonia da arquitetura moderna como um instrumento para o controle da comunicação, do transporte e da economia. Para Derrida, era o momento de desmontar esse plano de dominação, encorajando a multiplicidade dos discursos. O trabalho do arquiteto estadunidense Robert Venturi (1925), um dos principais teóricos de estética pós-moderna, é ilustrativo dessa multiplicidade de discursos. Opondo-se à homogeneidade do mundo moderno e buscando resgatar o passado, ele combinou em seus projetos elementos de culturas e momentos históricos distintos, o que se observa, por exemplo, nas associações inéditas de colunas, arcos, frontões, portas e janelas nas fachadas de suas casas ecléticas.

Abertura

Converse com os alunos sobre os elementos apresentados na abertura, tanto sobre as imagens como sobre as legendas.

Peça-lhes que respondam oralmente às questões propostas. Estimule-os a expressar o que já sabem sobre as culturas regionais e o *hip-hop*, temas que serão tratados neste capítulo.

O que é multiculturalismo?

Esta seção introdutória relata de forma breve as consequências culturais da globalização, a percepção do impacto ambiental nocivo causado pelo desenvolvimento tecnológico, a crítica à estética modernista e a visibilidade de produções artísticas e variados discursos originários da periferia do sistema obtida por meio da internet.

As questões finais estimulam uma reflexão, a partir da leitura visual das imagens, sobre as diferentes culturas, regionais, populares, juvenis e dissidentes.

A linguagem das artes visuais

Contexto e criação

Três temas são abordados pelo viés das artes visuais:

- O reconhecimento da arte de rua e da cultura *hip-hop* na cena artística de Nova York na década de 1980, exemplificado por meio da obra do artista negro de origem porto-riquenha Jean-Michel Basquiat (1960-1988).

- A força da pintura entre a geração de artistas brasileiros que despontaram na década de 1980, exemplificado pela obra sensível de Leonilson (1957-1993).
- A exposição *Mágicos da Terra*, que ocorreu na França, no fim da década de 1980, e reuniu artistas ligados ao ambiente da arte contemporânea internacional e os que expressavam tradições ancestrais regionais e em todo o mundo. Cildo Meireles (1948) participou dessa exposição com a instalação *Missão, missões (como construir catedrais)*, apresentada nesta seção. Sobre essa obra o artista afirmou:

Pra você ter uma ideia, fiz aquele trabalho, *Missão, missões*, em 1987, que também leva dinheiro: é uma piscina de moedas de um centavo. São 600 mil moedas. Mas pra conseguir 600 mil moedas de 1 centavo no banco só precisava trocar uma nota de 5 dólares americanos. Aquela piscina são 5 dólares americanos na época. Aí você vê a relação de valor real e valor simbólico na história, né? E no dinheiro me interessa exatamente essa universalidade. Em vários trabalhos meus tem esta chamada matéria de símbolos. E esse trabalho é exemplar nesse sentido, pois eu trabalho com hóstia – que é uma coisa do ritual católico, mas a fisicalidade é trigo. Eu trabalho com moedas, que em si, é símbolo, e ossos, símbolo ligado à morte e à vida.

Disponível em: <<http://revistacarbono.com/artigos/04carbono-entrevista-cildo-meireles/X>>. Acesso em: 13 maio 2016.

Abordagem *pintura e materialidade*

Discorre sobre os experimentos realizados pelos artistas na década de 1980, que passaram a utilizar materiais até então estranhos ao universo da pintura, expandindo as possibilidades dessa técnica.

Pesquisa *Artes visuais no fim do século XX*

Os alunos são estimulados a fazer levantamentos sobre as obras de artistas que despontaram na década de 1980 e desenvolveram seu trabalho por meio da pintura e do grafite, no Brasil e nos Estados Unidos.

Ação *pintura: suportes e tintas*

Visa promover a oportunidade de experimentar materiais diversos e a técnica da pintura com liberdade. No entanto, sabemos que, para uma atividade desse tipo, se necessita de alguma infraestrutura previamente organizada, por exemplo: ter um espaço de trabalho que conte com pias ou torneiras

próximas, de modo a possibilitar a lavagem do material; roupas extras que possam ser manchadas de tinta; e o fornecimento de material, como grandes pedaços de papel *kraft* e a tinta acrílica, mesmo que seja a usada em paredes, aos estudantes.

Se não for possível conseguir tintas prontas, começa pelo item 2, fabricando tinta com cola branca e pigmento em pó – materiais baratos que podem ser adquiridos de forma coletiva pela turma. A tinta feita com cola branca PVA é menos aderente que a tinta acrílica usada pelos artistas em seus experimentos pictóricos, desse modo algumas superfícies podem não funcionar bem como suporte.

A linguagem do audiovisual

Vários filmes são indicados nesta seção, entre longas e curtas-metragens nacionais. A maioria deles está disponível *on-line*; outros são veiculados em canais de televisão fechados; outros ainda podem ser encontrados nas locadoras de vídeo que resistiram em algumas localidades. Caso você não possa obtê-los, substitua-os por filmes brasileiros acessíveis que julgue ser de interesse para a turma, e adapte as atividades de acordo com os filmes exibidos e suas necessidades. Por exemplo, se for um professor licenciado em dança, pode substituir por vídeos relacionados a essa temática; caso seja um professor licenciado em música, pode ser uma boa oportunidade de apresentar documentários sobre música ou sobre músicos brasileiros.

Contexto e criação

Três temas são abordados pelo viés do audiovisual:

- O cinema pernambucano como uma importante referência para o audiovisual nacional, a partir do lançamento do filme *Baile perfumado*, de 1996, e seus desdobramentos.
- O papel central das periferias com a popularização do audiovisual digital, trazendo para as telas questões fundamentais como o preconceito racial. Ao trabalhar essa seção é importante conversar com os estudantes sobre o cinema e a questão do negro no Brasil. O cinema, por ter sido durante décadas uma atividade com alto custo de produção, esteve ligado à elite branca que tinha acesso a financiamentos vultosos. Essa situação tem mudado nas últimas décadas com o trabalho de cineastas como Jeferson De (1969), citado no capítulo. Além dele, vale destacar o

carioca Zózimo Bulbul (1937-2013), um dos pioneiros entre os diretores negros de cinema, e o mineiro Joel Zito Araújo (1954), que se destacou como o cineasta que tratou de temas ligados à cultura negra. Zózimo Bulbul participou de mais de trinta filmes como ator, realizou diversos curtas e dirigiu o longa-metragem *Abolição* (1988), em que apresentou uma visão crítica da comemoração de cem anos da abolição. Joel Zito dirigiu o documentário *A negação do Brasil* (2000), em que analisa a participação de atores negros nas novelas brasileiras, e o filme de ficção *As filhas do vento* (2004), em que conta história de mulheres negras no interior de Minas Gerais.

- A questão de gênero no cinema, assunto pouco tratado na cinematografia nacional.

Abordagem *tempo no cinema*

Apresenta o conceito de manipulação do tempo como base para a criação na arte cinematográfica. Por meio do uso de recursos como *flashback*, *flash-forward*, elipse, tempo real e tempo reverso, o cineasta conduz a narrativa de forma a envolver os espectadores, com o intuito de gerar interesse e expectativa.

Explore os filmes propostos na seção com os alunos utilizando os conceitos e recursos apresentados. Peça que identifiquem os filmes que usaram *flashback* (apenas *Loop*) e elipse de tempo (*3 minutos*, *Loop* e *Será que ela vem?*) e pergunte a eles quais foram os recursos empregados na representação do tempo em *Palíndromo*. Observe que, além da reversão do tempo, que conta o filme de trás para frente, em *Palíndromo* os diálogos foram legendados de modo que possam ser entendidos mesmo se exibidos em modo reverso – na última cena do filme, que é também a primeira, o ator correu de costas para aparecer em movimento invertido em relação aos carros. Peça aos alunos que identifiquem ainda, entre os curtas, aqueles que apresentam o tempo mais próximo do real (*3 minutos* e *Palíndromo*) e aquele cuja história abarca o maior período de tempo (*Loop*: o diretor utiliza imagens de seu acervo pessoal para se mostrar em vários momentos do passado). Incentive os alunos a se lembrar de filmes em que a própria narrativa está fundamentada em uma manipulação de tempo não real, como viagem no tempo e reversão do tempo, entre outras possibilidades.

Se não for possível assistir aos curtas-metragens indicados na seção, escolha outros curtas ou trechos de longa-metragem para apresentar aos alunos.

Pesquisa *o universo do audiovisual*

Os alunos vão entrar em contato com alguns aspectos importantes para compreender a área do audiovisual; saber um pouco sobre a importância do gênero documentário, a partir da obra do cineasta Eduardo Coutinho (1933-2014); além de receber dicas sobre o tema, como onde buscar informações sobre festivais de cinema e para formar um cineclube na escola ou no bairro. Há também sugestões de onde encontrar curtas-metragens disponíveis na internet.

Ação *criação de um vídeo*

Os estudantes são estimulados a viver a experiência de realizar um pequeno filme de ficção, a partir da criação de uma história simples e com poucas cenas. Para isso, a seção apresenta as etapas necessárias: organização e planejamento, criação do roteiro, produção, filmagem e edição.

Importante ressaltar o aspecto coletivo da realização audiovisual. Uma boa dica para isso é dividir a turma em equipes e orientá-las a se dividir por funções. Estimule também que sejam feitas listas escritas com todas as tarefas e ações envolvidas em cada etapa, a fim de ajudar na percepção de todo o processo que envolve a realização de uma obra nessa linguagem.

Também é essencial incluir na atividade a exibição dos filmes feitos e uma avaliação coletiva sobre os resultados, que se comentem os desafios do processo de construção e como cada um viveu sua experiência na função escolhida.

Conexão

Arte e cinema no fim do século XX

Breve apresentação sobre Neoexpressionismo e transvanguarda, movimentos culturais que ocorreram respectivamente na Alemanha e na Itália no fim da década de 1980, e sobre as transformações ocorridas no cinema nos Estados Unidos e na Argentina.

Alguns mágicos da terra

Em uma representação do mundo, são localizados alguns dos artistas selecionados para a exposição *Mágicos da Terra*, com o objetivo de apresentar uma amostra da diversidade cultural reunida pelo curador Jean-Hubert Martin (1944).

Multiculturalismo hoje

Exemplos contemporâneos de expressões artísticas oriundas de regiões periféricas das cidades brasileiras, como as danças juvenis e o filme do diretor Adirley Queirós (1970), que retrata o universo das cidades-satélites em Brasília e o racismo no Brasil. O filme *Branco sai, preto fica* está disponível em alguns canais de televisão e na internet, mas se, por alguma razão, não puder apresentá-lo aos alunos, sugerimos que o substitua por um dos filmes de Joel Zito Araújo, ou por *Abolição*, de Zóximo Bulbul, ou ainda pelo filme *Bróder*, de Jefersson De, que tratam igualmente da questão do racismo.

Síntese estética

O Cineclube Mate com Angu

Um trecho de texto de Heraldo HB, um dos fundadores do Cineclube Mate com Angu, é o dispositivo para disparar uma reflexão sobre o cineclubismo e estimular os estudantes a discutir a linguagem do cinema.

Formação continuada

Para refletir sobre o documentário no cinema

O gênero documentário é uma das vertentes da arte cinematográfica que mais contribuiu para que a linguagem audiovisual seguisse evoluindo como discurso e obra artística. As discussões sobre as diferenças e semelhanças entre o documentário e a ficção alimentam boas reflexões sobre o cinema e podem ajudar a levantar importantes debates em sala de aula.

A seguir, oferecemos o trecho de um texto da professora Ivana Bentes sobre o gênero documentário e um trecho de uma resenha sobre *Branco sai, preto fica*, de Adirley Queirós, de 2014, filme que revela muito sobre essa relação fronteiriça entre os gêneros documentais e ficcionais, uma vez que o diretor considera o filme um documentário.

O que caracteriza o gênero documentário? Historicamente, o cinema começa com uma filmagem documental mostrando a saída dos operários de uma fábrica, registrada pelos irmãos Lumière. Uma das forças do documentário vem dessa relação de registro, documentação, captação do real que deu ao documentário uma certa “autoridade” e legitimação.

Mas, mesmo nesses primeiros registros, uma questão se impõe: uma imagem é sempre um recorte do real, traz

um ponto de vista de quem filma, tem um enquadramento, pode mudar de significado ao ser montada/editada ao lado de outras imagens.

O documentário utiliza uma série de recursos e técnicas compartilhados pelo filme de ficção e de encenação, tem “personagens”, “cenários” e locações, toda uma série de intervenções, da câmera, do entrevistador, do narrador, do montador, que “alteram” e modificam de forma significativa o mero “registro”.

Quais seriam, então, as diferenças entre um filme documentário e um filme de ficção? Essa é uma questão decisiva para se debater a importância do cinema, do audiovisual e das imagens na cultura contemporânea.

Hoje, apesar de fazermos a diferenciação entre os gêneros documentais e ficcionais, essa separação radical pode ser questionada, já que as fronteiras entre essas linguagens se misturam.

Da mesma forma, podemos sublinhar as diferentes escolas de documentários, de abordagens, de métodos, mas não devemos “catalogar” e definir cada filme em um único “tipo”. Podemos, sim, partir de uma “classificação”, como a de Bill Nichols, por exemplo, e outras, definindo o que seria o documentário poético, o documentário tradicional, expositivo, o documentário de observação, o documentário participativo, o documentário reflexivo, o documentário performático, etc. Mas essa classificação serve mais para entendermos as diferentes questões, métodos e impasses do documentário, do que para rotulá-lo. Métodos, artifícios e maquinações que desfazem a ideia de um dispositivo de filmagem, captação, edição, “neutro”.

Como analisar um filme documentário? Primeiro, é preciso estar atento para análise da linguagem dos filmes e não simplesmente para os “temas” e “assuntos”, não simplesmente a “pauta”, mas a forma. Essa é uma questão decisiva.

BENTES, Ivana. Fronteiras do documentário. *Debate: cinema documentário e educação*. Salto para o Futuro, TV Escola, 2008.

Poucos filmes causaram tanta discussão nos últimos anos como *Branco sai, preto fica*, dirigido por Adirley Queirós. Premiado como melhor filme no Festival de Brasília 2014, é um misto de ficção e documentário que parte de um massacre em um baile *funk* nos anos 1980 em Ceilândia, cidade-satélite de Brasília, quando a polícia invadiu o espaço gritando “Branco sai, preto fica!”, antes de começar o linchamento e os tiros.

A narrativa acompanha a saga de um detetive que vem do futuro para apurar os crimes contra a juventude negra no Brasil. O artifício da ficção científica é a solução encontrada pelo diretor para investigar uma violação que é natural no Brasil desde nossa colonização – o genocídio da população negra. Na melhor linha do cinema terceiro-mundista que transforma suas limitações em elemento criativo, Adirley coloca o detetive Dimas Cravalanças, interpretado pelo ótimo Dilmar Durães, viajando no tempo em uma caçamba

de metal, em busca de provas contra o Estado brasileiro pelos assassinatos de jovens negros periféricos. O filme brinca com sua própria precariedade criando um efeito de distanciamento que exige do espectador uma atitude crítica diante da história que lhe é descortinada.

[...]

Com *Branco sai, preto fica*, Adirley, diretor do também fundamental *A cidade é uma só?*, firma-se como um dos mais importantes realizadores do cinema brasileiro contemporâneo e aponta novos horizontes para nosso cinema político. O filme marca o nascimento de uma cinematografia provocativa, inventiva e poética que chegou para incomodar e não procura agradar a ninguém.

MENDONÇA, Thiago B. Branco sai, preto fica. Revista *Fórum on-line*, 7 abr. 2015. Disponível em: <www.revistaforum.com.br/2015/04/07/branco-sai-preto-fica/>. Acesso em: 5 jun. 2016.

Para ampliar o conhecimento

Sobre artes visuais e educação

- O Instituto Mesa, sediado no Rio de Janeiro, dedica-se a pesquisas, projetos e publicações transdisciplinares, que promovem encontros entre arte, cultura e sociedade. O instituto trabalha com a convergência entre práticas artísticas, curatoriais e pedagógicas voltadas para a dimensão pública da arte. No *site* do instituto é possível consultar os artigos publicados na *Revista Mesa*. Disponível em: <<http://institutomesa.org/>>. Acesso em: 12 maio 2016.
- GIANOTTI, Marco. *Breve história da pintura contemporânea*. São Paulo: Claridade, 2009. Nesse pequeno livro, o pintor paulista reflete sobre a história da pintura, questões teóricas, técnicas e filosóficas da pintura contemporânea no mundo.
- HOME, Stewart. *O assalto à cultura*. Utopia, subversão, guerrilha na (anti) arte do século XX. São Paulo: Conrad do Brasil, 2005. Nesse livro o escritor e ativista cultural inglês apresenta uma história da arte de viés iconoclasta, tecendo uma cronologia dos movimentos radicais, dissidentes e periféricos ocorridos no século XX na Europa, tais como o Dadaísmo e o movimento *punk*.

Sobre a linguagem do audiovisual

- BERNADET, Jean-Claude. *O que é cinema?* São Paulo: Brasiliense, 1990 (Col. Primeiros Passos). Um resumo, de fácil e instigante leitura, do fascínio provocado pela arte de contar histórias com imagens em movimento e sons.
- RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. Um livro na-

cional bastante completo sobre a produção de filmes. Recomendado para quem quer conhecer com mais profundidade os aspectos técnicos profissionais da atividade cinematográfica.

- NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papyrus, 2001. Nesse texto, o teórico estadunidense lança a ideia de que há seis tipos de documentários. Não se trata de uma divisão unânime, mas serve como um bom referencial para quem deseja se aprofundar no campo fascinante do documentário.
- CARRIÉRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. Por meio de suas experiências como roteirista e da convivência com importantes diretores, Carrière apresenta um rico painel sobre o desenvolvimento da linguagem cinematográfica e suas infinitas possibilidades.
- Curta na Escola. Disponível em: <www.curta-naescola.org.br>. Acesso em: 14 maio 2016. Tem como objetivo promover e incentivar o uso de curtas-metragens brasileiros como material de apoio pedagógico em sala de aula.
- Cinead. Disponível em: <www.cinead.org>. Acesso em: 14 maio 2016. O projeto tem por objetivo pesquisar experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes de Educação Básica, dentro e fora da escola.
- Portal Tela Brasil. Disponível em: <www.telabr.com.br>. Acesso em: 14 maio 2016. *Site* com informações sobre cinema, material didático, história e cursos.
- Porta-curtas. Disponível em: <www.portacurtas.org.br>. Acesso em: 14 maio 2016. *Site* com curtas-metragens que podem ser vistos *on-line* e roteiros que podem ser baixados.

Atividades complementares

Para audiovisual

Hoje com um computador de poucos recursos e um programa de edição gratuito e básico é possível manipular imagens digitais de forma simples, apenas cortando e colando arquivos.

Uma boa dica para realizar as atividades propostas a seguir é verificar se alguém da turma tem intimidade com programas de edição de arquivos digitais.

Terminadas as atividades, estimule os estudantes a criar um canal coletivo em algum serviço *on-line* de compartilhamento de vídeos a fim de postar nele as produções feitas.

Edição de cena

Uma boa sugestão de atividade é a remontagem de alguma cena de novela ou filme, mudando o clima da cena apenas com a edição.

- Para isso é possível usar o corte e a inversão de ordem das imagens, a inclusão de uma música com outro clima ou até mesmo a dublagem da cena.
- O importante é dar ênfase ao poder da edição, salientando o aspecto lúdico e suas possibilidades narrativas. O resultado costuma ser bastante divertido.

Criação de telejornal

Outra atividade, um pouco mais elaborada, mas altamente mobilizadora, é a criação de um telejornal em sala de aula.

- Divida a turma por funções como câmeras, apresentadores, repórteres, redatores e editores.
- Defina com os estudantes a equipe do telejornal e escolha com eles as matérias que serão gravadas. Sugira assuntos relacionados à vida da escola, que podem ser misturados a imagens da internet.
- Lembre-os de que as imagens podem ser feitas com o celular.
- Ajude-os a definir uma quantidade mínima de matérias e o tempo de cada uma.
- Durante o processo de edição, reforce a importância do trabalho coletivo para a realização do audiovisual.

Para audiovisual e dança

Proponha aos estudantes que exercitem a videodança. Esclareça que essa atividade não se resume a registrar uma coreografia já existente em vídeo. Oriente-os a explorar os recursos audiovisuais para lançar um novo olhar sobre uma proposta de dança. Permita-lhes também criar coreografias especialmente para o vídeo.

Dança com zoom

- Esta proposta deve ser realizada em dupla.
- Proponha a um integrante da dupla que desenvolva uma sequência de dança enquanto seu parceiro observa a atuação do começo ao fim.
- Peça ao estudante observador que escolha um detalhe do dançarino para realçar por meio do *zoom*, como a mão, o pé, os quadris ou outra parte qualquer do corpo; e, em seguida, que eleja também pontos de vistas dos quais pareça mais interessante filmar o detalhe.
- Por fim, oriente o dançarino a repetir algumas vezes a sequência criada a fim de que seu parcei-

ro possa filmar, explorando o detalhe escolhido a partir de distintos pontos de vista.

A câmera no corpo

- Estimule-os a criar uma breve sequência de dança (ou a improvisar a partir de suas orientações).
- Peça-lhes que, usando fita adesiva, fixem o celular em uma parte do corpo (mão, perna, coxa, braço, dorso, peito, etc.) com o visor da câmera projetado para o fora. Oriente-os a se certificar de que o aparelho está estável e bem preso.
- Em seguida, peça-lhes que repitam a sequência criada (ou a improvisação) por um minuto, desta vez com a câmera de vídeo ligada.
- Oriente-os a analisar o resultado obtido e lembre-os de que o material pode ser editado. Sugira também que explorem a trilha sonora.
- Para encerrar, proponha que organizem uma mostra de videodança, a fim de exibir os trabalhos produzidos.

Para audiovisual e música

Estudo de trilha

- Proponha aos estudantes um estudo sobre a contribuição da música para a narração de uma história em um filme.
- Oriente-os a fazer na internet um levantamento de trechos de filmes em que a trilha tem papel importante na narrativa. Seguem três exemplos:
 - » *A greve*, de Sergei Eisenstein, 1925. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=kObFn6VkJyE>. Acesso em: 14 maio 2016. Comente com os estudantes que, pelo fato de o filme ser mudo, a música tem um papel fundamental na ambientação da narrativa. Nas cenas iniciais, chame atenção para quanto o motivo repetitivo da música nos remete ao ambiente de trabalho da própria fábrica.
 - » *Psicose*, de Alfred Hitchcock, 1961. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=MVeJA4oNvYI>. Acesso em: 14 maio 2016. Sublinhe que, nesse caso, o som ambiente complementa e se mistura ao som da música como o grito do personagem principal na famosa cena no chuveiro, que compõe o clima de suspense ao se misturar com os violinos. Além disso, há também uma relação da música com a textura da faca, pois, da mesma forma que a faca é bem fina, as notas são bem agudas. Tudo isso contribui para a dramaticidade da cena.
 - » *Tubarão*, de Steven Spielberg, 1975. Disponível

em: <www.youtube.com/watch?v=Nvj524hXf8>. Acesso em: 14 maio 2016. Mostre aos alunos que, nesse caso, a presença do tubarão é marcada por uma melodia que alterna duas notas e, no decorrer do filme, esse motivo se repetirá como o tema do tubarão.

Criação de trilha sonora

Convide os estudantes a criar uma trilha sonora para uma cena de suspense. Essa atividade pode envolver toda a turma.

- Crie coletivamente com os estudantes um roteiro com uma pequena cena, de alguns minutos, na qual se retrate alguma situação de suspense escolhida pelo grupo. A cena pode ter intervenções sonoras e falas, ou pode ser muda.
- Alguns alunos deverão encenar o roteiro que poderá ser filmado com a ajuda de uma câmera ou do celular.
- Em uma segunda etapa, divida a turma em pequenos grupos e exiba o filme gravado.
- Proponha, então, que cada grupo crie uma trilha sonora, utilizando voz, percussão corporal, instrumentos e outros recursos, a fim de contribuir com a situação de suspense da cena. Incentive os alunos a elaborar uma música, e não apenas uma sonoplastia. Se necessário, resgate os recursos dos exemplos ouvidos anteriormente.
- Os grupos deverão apresentar sua trilha sonora, ao vivo, para o restante da turma.
- Por fim, proponha, um debate coletivo:
 - » As produções ficaram parecidas? Ou alguma delas sobressaiu?
 - » Elas contribuíram para sublinhar o tema de suspense da cena?
 - » Que recursos cada grupo utilizou para alcançar esse objetivo?

Capítulo 8 – Arte de nosso tempo

Abertura

Converse com os alunos sobre os elementos apresentados na abertura, tanto sobre as imagens como sobre as legendas.

Peça-lhes que respondam oralmente às questões propostas. Estimule-os a expressar o que já sabem sobre arte contemporânea. Esse tema deve levar os

estudantes a falar, pois se trata de refletir sobre o que vivem no cotidiano.

O que é arte contemporânea?

Expõe de forma breve algumas características da arte contemporânea, como a participação do público, a estesia, o *remix* e o hibridismo.

Apresenta a variedade de temas que estão relacionados com a arte contemporânea e aponta o corpo, tema que estará presente em todo o capítulo, como uma das questões que se destacam.

As perguntas finais estimulam uma reflexão com base nos quatro exemplos de artistas e coletivos brasileiros que trabalham com linguagens variadas.

A linguagem da dança

Contexto e criação

Os temas abordados pelo viés da dança são:

- As distintas manifestações da dança contemporânea e seus traços comuns, como a exploração das potencialidades e dos limites do corpo e do movimento, o diálogo entre as linguagens artísticas e a singularidade das respostas às inquietações do mundo contemporâneo que artistas no Brasil e no mundo vêm produzindo.
- A *performance*, seu lugar no campo da arte, sua relação com o tempo presente e sua dimensão política, além do corpo a corpo entre artistas e espectadores, que faz destes últimos, em muitos casos, coparticipantes da obra.

Abordagem *improvisação nas artes do corpo*

Técnicas de improvisação têm sido utilizadas como recurso de investigação e composição nas artes do corpo. Nessa seção, as possibilidades e os limites da improvisação são discutidos, sendo apresentados distintos usos desse recurso na construção da obra e em sua execução.

Pesquisa *dança e performance*

Para que os alunos possam se aprofundar nos temas tratados e identificar outros exemplos de obras e artistas da dança contemporânea e da *performance*, são apresentados *sites*, livros, artigos e acervos como fonte para levantamentos. Em alguns dos *sites* indicados, os alunos poderão conhecer exemplos da produção artística nas artes do corpo no Brasil e no mundo.

Ação performance e flash mob

A seção estimula o processo colaborativo por meio da realização de duas atividades: uma *performance* e um *flash mob*. Para ambas, a definição do tema, o debate sobre as estratégias a ser utilizadas, a negociação e o trabalho em grupo serão necessários. Em relação à *performance*, instigue o debate e ajude o grupo a levantar pontos que gostariam de abordar. Se for necessário, traga artigos de jornais, textos ou filmes para alimentar a reflexão. Ao professor caberá também o papel de coordenador e mediador do grupo, sobretudo no caso do *flash mob*.

Essa ação deve ser ensaiada por todos os estudantes. A perspectiva de realizar uma ocupação artística, como ocorre em *flash mobs*, certamente deixará a turma eufórica. Canalize essa euforia, transformando-a em foco no trabalho. Explique aos estudantes que sem um bom ensaio a ação artística ficará frágil e a intervenção perderá seu propósito. Talvez a ação perturbe o ambiente escolar, e é esperado que isso ocorra dados sua intensidade e seu objetivo. Explique essa ideia ao grupo e também à comunidade escolar.

Organize por etapas a realização do *flash mob*. Comece retomando a ideia da ação combinada pela turma. Com base nisso, recorde os responsáveis por providenciar cada objeto e reúna o material que todos trouxeram. Ensaie primeiro sem ele, combinando com os estudantes apenas as ações físicas que serão realizadas. Incentive-os a ensaiar uns aos outros. Se algum grupo ou estudante ficou responsável pela coreografia, por exemplo, deve ensiná-la ao restante da turma. Quando as ações físicas estiverem bem marcadas, promova um novo ensaio com a utilização dos objetos trazidos – esse ensaio deve ser o mais próximo possível de como a ação se dará de fato.

Fique atento, pois as ações realizadas provavelmente contribuirão para alargar os horizontes do ambiente escolar, e uma avaliação oferece uma boa oportunidade para ressaltar as possibilidades da escola como plataforma de experiências estéticas. A ousadia de uma intervenção como o *flash mob* constitui um acontecimento singular que deixa marcas tanto para quem o realiza como para quem o presencia – os alunos de outras turmas, outros professores, a direção, os funcionários, enfim, toda a comunidade escolar.

A linguagem do teatro

Contexto e criação

Breve panorama das práticas teatrais contemporâneas, organizado a partir de três eixos: tea-

tro de grupo; perspectivas e tendências; teatro de rua.

- Ao debater com a turma a experiência do teatro de grupo, reforce dois aspectos: a pesquisa teatral e os caminhos para a cidadania cultural. Ao abordar os grupos destacados na seção, procure estabelecer a ponte entre a ideia de pesquisa teatral e a linguagem desempenhada pelos grupos por meio da materialidade expressa nas fotos e descrições.
- Das muitas perspectivas e tendências que constituem o teatro contemporâneo em sua pluralidade, destacamos o teatro pós-dramático, marcado por uma teatralidade formada por territórios híbridos com as outras linguagens, e o teatro de formas animadas.
- O terceiro e último eixo de abordagem do teatro contemporâneo é o teatro de rua, modalidade que, desempenhada no espaço público, o transforma em espaço de trocas simbólicas. Apresentam-se exemplos de técnicas próprias dessa modalidade, a maioria herdada de tradições populares como as festas tradicionais e o circo, e, por fim, são abordadas suas vertentes contemporâneas, destacando-se a Rede Brasileira de Teatro de Rua (RBTR). Proponha um debate sobre as diferenças entre o teatro de rua, aberto a todos interessados, e o teatro fechado, acessível apenas a quem pode pagar o ingresso. Algumas observações em relação à **Representação** do eixo teatro de grupo:

1. Sobre a questão 1, nas imagens apresentadas das cenas dos espetáculos, vale destacar:

- Em *Cidade desterrada*, do Grupo Pombas Urbanas: um coro de criaturas fantásticas; figurino e adereços bastante coloridos, com elementos que evocam um ritual, construindo uma cena de aspecto místico, atemporal.
- Em *Cena de Áfricas*, do Bando de Teatro Olo-dum: diversos elementos característicos da cultura afro-brasileira, do acabamento do figurino aos adereços e instrumentos. Nesse espetáculo, a música também serve como elemento de expressão dessa matriz cultural.
- Em *O amargo santo da Purificação*, do grupo Ói Nós Aqui Traveiz (se necessário, oriente a exploração da imagem desse espetáculo com a que está na abertura do capítulo): a mistura de elementos da religiosidade afro-brasileira com elementos das danças tradicionais do Rio Grande do Sul, que faz uso de máscaras, adereços e figurinos bastante chamativos, para ocupar de maneira expressiva o espaço urbano. Nota-se também nas cenas a presença de coro.

2. Sobre a questão 2, destaque também uma característica importante do trabalho do grupo Ói Nóis Aqui Traveiz, no espetáculo *O amargo santo da Purificação*, que é pensar a linguagem teatral como ferramenta de desvelamento e análise da realidade. Essa concepção se expressa na teatralização de passagens da história de Carlos Marighella em homenagem aos que combateram e foram vítimas da ditadura militar brasileira.

Abordagem *processo colaborativo*

Buscamos aprofundar o debate sobre a pesquisa teatral e esclarecer os procedimentos do processo colaborativo. Insista com os estudantes na ideia de que não existe fórmula única para realizar esse processo e que ele é uma das maneiras de pesquisar teatralmente temas, formas e espaços que os inquietam, levando-os a trabalhar artisticamente com assuntos caros ao contexto em que estão inseridos. Ao debater os procedimentos do processo colaborativo, reforce o caráter das cenas experimentais e também as funções que compõem essa linguagem.

Pesquisa *grupos de teatro no Brasil*

Hoje, os grupos de teatro estão disseminados amplamente por todo o território nacional. Propõe-se aprofundar o conhecimento dos inúmeros coletivos espalhados pelas cidades brasileiras com um breve panorama, organizado por regiões, dos grupos e de suas pesquisas, assim como um levantamento de grupos de teatro em atividade no bairro, na cidade ou região, a fim de incentivar uma troca compartilhada de agendas culturais entre a turma. Oriente essa prática de ampliação do repertório dos estudantes.

Ação *jogos teatrais e encenação colaborativa*

Propõem-se duas atividades nesta ação: uma experimentação de jogos teatrais e uma encenação colaborativa.

A metodologia de jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin (1906-1994) parte da premissa de que todos podem fazer teatro. Inspirados nos *Spolin Games*, três jogos que recortam termos pedagógicos úteis para a apropriação da linguagem teatral são propostos. A principal regra a ser seguida durante a experimentação desses jogos está resumida no comando

“Mostre, não conte!”, que deve ser repetido em voz alta para os estudantes sempre que um jogador deixar de empenhar seu corpo para mostrar o espaço, quem é ou o que está fazendo, ou seja, deixar de se colocar em situação de cena para começar a explicá-la.

Na segunda proposta, os estudantes vão experimentar a dinâmica do processo colaborativo, partindo de uma dramaturgia contemporânea, *O Errante*, criação coletiva da Brava Companhia. Nesse processo, todos compõem, em pé de igualdade, a totalidade da escrita cênica. Assim, a iluminação, a cenografia, o figurino e a sonoplastia são tão importantes quanto a dramaturgia, a interpretação e a encenação. No decorrer do trabalho, instigue as muitas frentes de criação, incentivando a pesquisa da utilização desses elementos específicos em outras peças com que tiveram contato. Além disso, incentive a experimentação prática dos elementos, sempre calcados na realidade material disponível a cada grupo. Lembre os estudantes que a divisão por funções deve potencializar a escrita teatral coletiva, não aprisioná-la. O ato de descobrir achados teatralmente potentes durante os ensaios é muito prazeroso. Desse modo, as encenações de cada grupo, embora partindo de uma mesma dramaturgia, serão completamente distintas – e esse é justamente o foco dessa ação.

Conexão

Precursos das artes do corpo

Breve apresentação de experiências performáticas realizadas, nas décadas de 1960 e 1970, tanto por artistas ligados a artes visuais e dança como por artistas pioneiros no uso da linguagem do vídeo. Nessas práticas, algumas vezes realizadas por coletivos, como é o caso do grupo Fluxus, despontam interesses em temas interdisciplinares e práticas híbridas, destacando-se a importância do trabalho do artista brasileiro Flávio de Carvalho (1899-1973), que realizou ações performáticas na década de 1950 em São Paulo.

Dança, teatro e *performance*

Numa representação do Brasil são localizados alguns dos grupos de dança, teatro e *performance* que se destacam hoje em nosso país. É muito importante apresentar a arte e a cultura de forma descentralizada aos alunos, pois essa prática contribui para que a nova geração reconheça a cultura regional e invista em valores ancestrais.

A seguir, leia informações sobre os grupos apresentados, que podem constar da pesquisa dos estudantes:

- Em diversos projetos o Núcleo do Dirceu levou a dança para fora do galpão onde trabalha e ocupou as ruas de Dirceu Arcoverde, na periferia de Teresina, capital do Piauí. Em 2011 e 2012, o grupo, dirigido pelo coreógrafo Marcelo Evelin (1962), mexeu com o cotidiano desse bairro populoso com o projeto *1000 casas*. A ideia era que os artistas ligados ao grupo realizassem ações performáticas em mil casas do bairro.
- O Nós de Teatro é um grupo de teatro de rua que existe desde 2002 na periferia de Fortaleza, no Ceará. O grupo desenvolve seus projetos culturais em conjunto com a comunidade em que reside, no Território da Paz do Grande Bom Jardim. Composto de uma maioria de artistas e ativistas negros, o grupo tem como matriz de sua pesquisa teatral um olhar político sobre a sociedade, mesclando as vertentes do teatro do oprimido e do teatro épico e suas interfaces com a *performance* do ator de rua.
- A violência é um dos temas frequentes da obra de Berna Reale (1965), que também trabalha como perita criminal em Belém, capital do Pará. Muitas de suas *performances*, que misturam realidade com ficção e têm o corpo como elemento central, são criadas para se tornar fotografias ou vídeos. A artista foi convidada para representar o Brasil na 56ª Bienal de Veneza, em 2016. Vídeos de suas *performances* foram projetados nas casas de um bairro da cidade.
- O Vigor Mortis baseia seus estudos na estética criada pelo *théâtre du grand guignol*, um tipo de teatro de horror que floresceu nos anos 1920, em Paris. A companhia já produziu montagens teatrais premiadas como *Morgue Story – Sangue, baiacu e quadrinhos*, *Nervo craniano zero*, *Marlon Brando*, *whiskey*, *zumbis e outros apocalipses*, *Duplo homicídio na Chaptal 20*, *Graphic*, entre outras.
- O Grupo Corpo tem uma maneira própria de misturar dança contemporânea e cultura brasileira. Os movimentos nas coreografias são muitas vezes vigorosos, como nas danças populares. O primeiro espetáculo do grupo, *Maria, Maria*, com música original assinada por Milton Nascimento, roteiro de Fernando Brant e coreografia do argentino Oscar Araiz, foi um enorme sucesso no Brasil e no exterior.

- A Quasar Cia. de Dança foi criada em Goiânia, em 1988, e desde então vem consolidando uma linguagem única. Nascida fora do eixo cultural do Sudeste brasileiro, tornou-se referência no país e no mundo. Apostando na emoção, seus variados espetáculos trazem o ser humano como questão central das inquietações do grupo.
- O Cena 11 é um grupo interessado pela relação entre dança e tecnologia. No espetáculo *Embodied Voodoo Game*, o grupo explora as possibilidades proporcionadas pela interação com o público, que participa da coreografia a ser executada. Os bailarinos entram em cena vestindo camisetas com seu nome estampado, e os integrantes da plateia podem lhes ordenar comandos chamando-os diretamente pelo nome, como se estivessem controlando um *joystick*.
- A Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais, em seus dezesseis anos de trabalho continuado, desenvolveu uma pesquisa caucada no teatro de rua, buscando características de uma poética gaúcha. Outras vertentes de pesquisa desempenhadas pelo grupo são a musicalidade ao vivo nas cenas e o teatro de sombras. No decorrer de sua história, o grupo já realizou mais de 1300 apresentações em mais de 150 cidades do Rio Grande do Sul, em dezessete estados brasileiros e no exterior, atingindo um total de 300 mil pessoas.

Arte contemporânea e cultura juvenil

Este conteúdo deve despertar especial curiosidade nos estudantes. Aproveite para conversar com eles sobre seus interesses culturais, suas demandas sociais e preferências estéticas. Valorize a ideia de diversidade entre as culturas juvenis e verifique se essa diversidade realmente se estabelece em sua turma.

Síntese estética

As trilhas de um corpo

Um trecho de texto do músico e poeta paulista Arnaldo Antunes (1960) é o dispositivo para disparar uma reflexão sobre o corpo, a dança, o som e a palavra. Se não for possível acessar o *site* do grupo Corpo em sala de aula, peça à turma que o faça em casa. Assistir a um trecho do espetáculo e ouvir a música composta pelo artista depois da leitura do texto trará uma complementação ao entendimento de seu processo criativo.

Formação continuada

Para refletir sobre *performance*

A seguir, um extrato da entrevista concedida pela artista sérvia Marina Abramović ao crítico de arte Hans-Ulrich Obrist.

HUU: Você mencionou que o título da sua exposição no MoMA é The Artist Is Present. E você me disse, ontem à noite, que a performance The Drill mudou a pessoa que você é no presente. Você pode falar um pouco mais sobre essa ideia de presente?

MA: O presente é aquela janela de tempo sobre a qual nunca falamos, porque estamos sempre refletindo sobre o que aconteceu e projetando sobre o que vai acontecer, nossas esperanças e que tipo de ideia vamos ter. A gente foge do presente. É algo típico da abordagem cultural ocidental essa ideia de que, de alguma forma, o presente não é vivido. Acho muito importante que a natureza da *performance* seja sobre o presente, o aqui e o agora. Isso não significa dizer que ela exclui o passado ou o futuro. Só quero dizer que, quando a *performance* acontece em um tempo e lugar específicos, o presente deveria ser a única coisa a que nos referimos naquele momento. Você tem que bloquear as reflexões sobre o passado e o futuro e se conscientizar do momento do agora. Só é possível ter um diálogo completo com a *performance* se você estiver atento ao agora; do contrário, você não está lá por inteiro. A questão é como você pode estar com a mente e o corpo no mesmo lugar quando este momento acontece. Você pode facilmente sentar e assistir à *performance* com o seu corpo, mas sua mente pode estar em Honolulu. A ideia é que o artista crie um espaço carismático, um tipo de eletricidade na obra, de forma que você não tenha como escapar. Você não pode refletir sobre seu passado, não pode fazer projeções sobre seu futuro. O agora é o único momento que você vive quando a *performance* acontece. Mas o artista também esbarra no mesmo problema. O artista pode estar fisicamente na sua frente, agindo, enquanto sua mente está em qualquer outro lugar. Aí está a importância da longa duração. Ela permite que você se envolva com o tempo presente, porque depois de um longo período o corpo começa a ficar exausto e você precisa realmente estar presente para lidar com a dor. E o mesmo acontece com o público que acompanha o tempo proposto para aquela *performance*. Depois de quatro horas, o público está muito mais receptivo e muito mais ciente das coisas mais simples do que estava no início. É por isso que eu proponho *performances* de longa duração – pois cria uma situação realmente transformadora que coloca você no aqui e agora.

HUU: Qual foi em sua opinião sua performance mais radical?

MA: *The House with the Ocean View*. Eu me desloquei para outro espaço e tempo, e levei muito mais tempo que o normal para voltar depois da *performance*. Uma espécie de mudança profunda aconteceu, porque era uma obra de tempo, porque eu não tomei nenhum líquido além de água, porque eu não interagi com o público e porque eu estava na galeria 24 horas por dia, sem sair daquele espaço, por 372 horas seguidas. Não é que tenha sido difícil fazer a *performance*. Mais difícil foi voltar à vida depois dela.

HUU: The Ocean View foi a obra na qual você sentiu que foi mais além dos seus limites?

MA: Com certeza. Foi muito radical. Minhas energias só aumentavam, e então foi maravilhoso. É possível ir tão alto ao não comer que, no momento em que você volta a pôr comida na boca, é como se uma força metálica estranha te puxasse para baixo. Eu não conseguia voltar à vida normal depois.

OBRIST, Hans-Ulrich. *Marina Abramović, Entrevistas*, vol. 6. Rio de Janeiro: Cobogó; Minas Gerais: Instituto Cultural Inhotim, 2012.

Para refletir sobre o processo colaborativo

No decorrer de sua trajetória, a Companhia do Latão, grupo de teatro da cidade de São Paulo fundado em 1996, produziu um longo acervo de dramaturgias e reflexões críticas sobre o fazer teatral. O livro *Introdução ao teatro dialético: experimentos da companhia do Latão* reúne parte da fortuna crítica produzida pelo grupo. A publicação traz, de modo didático, um amplo debate sobre as possibilidades contemporâneas do teatro. Entre os artigos que compõem a publicação, dois deles dizem respeito ao processo colaborativo: “Conversa sobre as virtudes do processo colaborativo” e “Conversa sobre os equívocos do processo colaborativo”. A seguir, alguns trechos dos respectivos escritos.

Conversa sobre as virtudes do processo colaborativo⁶

Todas as peças que escrevi até hoje foram baseadas no que se costuma chamar de processo colaborativo. A rigor é o mesmo procedimento que no passado foi chamado de criação coletiva, sendo que diferenças conceituais só podem ser estabelecidas caso a caso. São tantas as formas de criação coletiva quanto os grupos que as praticam. O que há de comum, se eu não estiver enganado, é o fato de que o material dramatúrgico, as personagens e o con-

.....

⁶ Seminário “Interações, interferências e transformações: a prática da dramaturgia”. Mesa 1 – Processos dramatúrgicos: uma rede em construção, Centro Cultural São Paulo, 26 de julho de 2005.

junto das relações ficcionais e estéticas surgem na sala de ensaio, com base nas improvisações dos atores e nos debates do grupo sobre um tema ou projeto formal. Quem já participou de processos desse tipo sabe que envolvem grandes dificuldades e que nem sempre resultam numa boa escrita cênica. Processos colaborativos exigem de todos os participantes uma grande capacidade de trabalhar no escuro. Eu sou um fervoroso defensor desse tipo de processo, mas ao mesmo tempo sei reconhecer seus enormes riscos. Sabemos que o teatro de grupo é um lugar em que o trabalho intelectual e o trabalho braçal podem estar em pé de igualdade. Que o teatro, como forma de relação produtiva, oferece exemplos desalienantes para as pessoas. Que tem a potência, herdada de sua condição artesanal, de evitar especializações muito rígidas, dando aos atores, por exemplo, a chance de se tornarem donos do conjunto da história (e não apenas executar ordens de um diretor, não apenas decorar falas e marcas inventadas pelos outros). Mas sabemos também que nem sempre a potência desalienante se realiza. Existem muitos processos colaborativos autoritários, trabalhos sem igualdade criativa, em que as pessoas são postas a correr atrás das ideias vagas de um encenador de grupo, sem consciência dos motivos e das finalidades do todo, sem saber o que está acontecendo exatamente. A primeira questão fundamental do processo colaborativo é relativa, portanto, ao modo de trabalho: ele só faz sentido como ferramenta de conscientização, desalienação e coletivização. [...]

O processo colaborativo é um lugar experimental de contato com a força do grupo em sua capacidade de reinventar sua situação. É essa sua possibilidade útil.

O dramaturgo que se insere num processo colaborativo começa a repensar sua função. Compreende que o processo de trabalho faz parte do assunto e da forma da montagem. Mas só chega a isso se desmontar os modelos hegemônicos, as tendências formais que correspondem a visões ideológicas dominantes, e que lhe aparecem, quase magicamente, como lixo do subconsciente. Compreende, enfim, que a grande escrita teatral é sempre coletiva, e só se realiza como atitude artística nova.

Conversa sobre os equívocos do processo colaborativo⁷

Pensei em falar sobre o trabalho de escrita coletivizado, aquilo que se pode chamar de dramaturgia em processo na sala de ensaio e que alguns grupos denominam processo colaborativo. Quero mencionar alguns equívocos desse tipo de processo. Ao longo dos últimos anos ele

.....
7 Debate ocorrido no Espaço dos Parlapatões, em 18 de novembro de 2007, que integrou o seminário *Cabeça, tronco e membro(s): diálogos cênicos nacionais*.

tem sido muito utilizado por grupos de São Paulo. Ao lado de coisas muito interessantes que apareceram com a retomada da criação coletiva, observo que, se convertida numa fórmula genérica, esse procedimento pode dar margem a muitos enganos estéticos e conceituais.

Um primeiro equívoco do processo colaborativo ocorre quando não existe uma reflexão coletiva sobre o modo de improvisação. Quando o trabalho de crítica é fraco. O que costuma ocorrer nesse caso? Debate-se tudo muito, discute-se muito, mas existe de fato pouca relação crítica se estabelecendo. Essa falta de interação, essa ausência de um lugar histórico comum, mascarada pela ideologia de que “somos um grupo” leva à criação de canais individualizados de expressão que supostamente dão voz a todos. Um exemplo disso é o sistema de improvisos em que cada ator propõe uma cena pessoal sobre o assunto pesquisado. Não é incomum, quando essa cena é criada para um intérprete isolado, que isso desemboque num conjunto de cenas monológicas, puramente líricas ou expressivas, com ares de “depoimento pessoal”. [...] É evidente que a confissão lírica não é uma forma em si ruim, mas torna-se uma praga ao tentar conferir um estatuto de pseudoverdade a uma experiência muito particular, fingindo haver ali um sentido mais abrangente. [...] Sem uma maior consciência crítica, o artista propõe uma cena de voz individual nos moldes convencionais, havendo pouco desenvolvimento do interesse em se escrever uma história coletiva.

Um segundo equívoco do processo colaborativo (ou pelo menos dos maus processos colaborativos) decorre da fraqueza da concepção dramaturgica. Mesmo em processos que superam o monologismo, em que o grupo procura formas de trabalho de fato coletivizadas, estabelecidas por mediações críticas mais complexas, não é incomum que as relações dramáticas surgidas nos improvisos sejam convencionais ou pueris. Essa fraqueza do projeto dramaturgico pode gerar o realismo mais cotidiano, baseado no conflito dramático simples: alguém se opõe ao outro a partir de desejos opostos, moralmente retratados. Sem maiores rupturas, tensões, a cena passa a ilustrar ideias genéricas, tendendo à explicação moral.

Essas duas tendências mencionadas costumam ser disfarçadas por estratégias dramaturgicas diferentes. Diante de um conjunto de materiais monológicos, é muito comum que o dramaturgo tente criar relações artificiais entre as várias vozes. A estratégia mais frequente é a do cruzamento ou paralelização das vozes, uma espécie de jogralização dos materiais, de modo a sugerir uma multiplicidade inexistente. Surgem justaposições ditadas pelo ritmo. Tenta-se criar movimentos relacionais onde só existe isolamento formal.

Para disfarçar a segunda tendência, em face de um conjunto de episódios dramáticos produzidos nos ensaios,

é comum que o dramaturgo se proponha a triste tarefa da costura de cenas desiguais, o que resulta na chamada peça de esquetes. A superação disso exige uma interferência nos materiais. Eles precisariam ser desmontados e reinventados pela equipe. Mas diante da fraqueza do projeto crítico e dramaturgicamente, o mais comum é que essa desmontagem seja apenas parcial. Surge assim a tendência comum à apropriação de personagens sem contexto. Os responsáveis pela organização do roteiro recorrem à solução de criar um confinamento espacial capaz de aproximar o conjunto das personagens que apareceram nos ensaios. Surge assim uma relação narrativa em que a figura fica dependente de uma junção exterior, ditada acidentalmente pelo espaço. O ambiente passa a definir o motivo da proximidade e se torna o verdadeiro protagonista da situação. Vocês sabem que isso, na história do teatro, tem nome: naturalismo. Ressurge a velha cena do determinismo ambiental.

CARVALHO, Sérgio de. "Conversa sobre as virtudes do processo colaborativo e Conversa sobre os equívocos do processo colaborativo. In: _____ (Org.). *Introdução ao teatro dialético: experimentos da Companhia do Latão*. São Paulo: Expressão Popular: Companhia do Latão, 2009.

Para ampliar o conhecimento

Sobre dança contemporânea

- NORA, Sigrid (Org.). *Temas para a dança brasileira*. São Paulo: Sesc, 2010. Reunião de artigos de artistas, pesquisadores, professores e jornalistas sobre criação, crítica, produção e dramaturgia da dança, temas centrais para entender a dança brasileira da atualidade.
- Agendas de apresentação, textos e críticas sobre dança contemporânea disponíveis em: <<http://idanca.net>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

Sobre performance

- SANTOS, José Mário Peixoto dos. "Breve histórico da *Performance Art* no Brasil e no mundo". *Revista de Arte Ohun*, n. 4. Universidade Federal da Bahia, 2008. Artigo que focaliza a história da *performance* e os pesquisadores e artistas que refletiram sobre essa arte do corpo. Disponível em: <www.revistaohun.ufba.br/pdf/ze_mario.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2015.
- No site da galeria Vermelho é possível pesquisar as *performances* apresentadas em cada edição do festival de *performance* Verbo, promovido anualmente, desde 2005. Disponível em: <www.galeriavermelho.com.br/en/verbo/edicoes>. Acesso em: 8 dez. 2015.

- BITTENCOURT, Felipe. *Performance diária*. São Paulo: Versos, 2012. O livro, que reúne 365 ideias de *performances*, foi escrito em caráter performático – o artista se propôs a criar, desenhar e publicar em seu *blog* uma *performance* por dia durante o ano de 2010. Os desenhos e as ideias de *performances* transformaram-se em uma exposição no Sesc Pompeia, em São Paulo, em 2014.
- GOLDEBERG, Rose Lee. *A arte da performance – do Futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Escrito nos anos 1970, é uma obra de referência para aqueles que querem conhecer a história da *performance* e seus artistas.
- FABIÃO, Eleonora; LEPECKI, André (Org.). *Ações: Eleonora Fabião*. Rio de Janeiro: Tandanuá Arte, 2015. Reúne imagens e textos sobre *performances* realizadas pela carioca Eleonora Fabião em cidades do Brasil e do mundo entre 2008 e 2015.
- *Marina Abramović – Artista presente*, dirigido por Mathews Akers, 2012. Filme que se originou da retrospectiva de Marina Abramović no Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), em 2010.

Sobre teatro

- ARAÚJO, Antônio; AZEVEDO, José Fernando Peixoto de; TENDLAU, Maria (Org.). *Próximo ato: teatro de grupo*. São Paulo: Itaú Cultural, 2011. Dossiê histórico-geográfico do teatro de grupo no Brasil, bem como reflexões acerca desse modo de produção teatral coletiva. Disponível também em: <<https://issuu.com/itaucultural/docs/proximoato>>. Acesso em: 15 maio 2016.
- GOMES, Carlos Antonio Moreira; MELLO, Marisabel Lessi de (Org.). *Fomento ao teatro: 12 anos*. São Paulo: SMC, 2014. Sistematiza e divulga a memória do Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo, em seus doze anos de realização. Disponível também em: <<https://fomentoao teatro.wordpress.com/livro-fomento-ao-teatro-12-anos/>>. Acesso em: 15 maio 2016.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de (Org.). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva/SP Escola de Teatro, 2015. De caráter enciclopédico, traz uma série de verbetes sobre a arte da cena e seu aprendizado, reunindo um repertório de consulta e referência de grande utilidade para professores e alunos, bem como para críticos e artistas.

- CARREIRA, André. *Teatro de rua – Brasil e Argentina nos anos 1980 – Uma paixão no asfalto*. São Paulo: Hucitec, 2007. Partindo da premissa de estudar a relação do teatro de rua com o processo histórico imediatamente posterior ao fim das ditaduras militares do Brasil e da Argentina, o livro traz um importante aprofundamento dos estudos sobre o trabalho dos artistas de rua.

Atividades complementares

Para teatro

Jogo de espelho

- Explora a relação dos jogadores por meio do ato de ver, buscando uma reflexão espontânea, para além da imitação. Esse momento de espontaneidade se desenvolve quando os jogadores respondem ao jogo de maneira não verbal, não cerebral. Na imitação, aquilo que se vê é processado pela cabeça antes de ser compartilhado, criando um intervalo entre o que deve ser imitado e o que o corpo realiza: a imitação. O objetivo é reduzir esse intervalo, levando os jogadores a atuar de maneira instintiva, com base no aparato de seu corpo expressivo.
- A turma deve se dividir em duplas, que vão se espalhar pelo espaço. Peça aos participantes que definam quem da dupla será o jogador-propositor e quem será o jogador-espelho.
- Definidas as funções, o jogador-propositor deve realizar movimentos amplos e expressivos enquanto o jogador-espelho deve imitá-lo nos mínimos detalhes. O propositor deve propor gestos e formas corporais possíveis de serem imitadas pelo espelho. Passado um tempo, as funções devem ser invertidas.
- Quando todos já estiverem acostumados com a dinâmica, organize uma plateia e proponha que uma dupla por vez realize o jogo diante dela, combinando previamente a função de cada integrante da dupla. O objetivo nessa etapa do jogo é ocultar da plateia quem é o propositor e quem é o espelho.
- A dupla começa então a realizar o jogo diante da plateia. Depois de um tempo, o professor deve anunciar o nome de um dos jogadores da dupla e perguntar se ele é o espelho. Os jogadores da plateia devem levantar o braço se concordarem.
- Após o consenso da turma sobre quem é o propositor e quem é o espelho, passe para a próxima dupla, até que todos tenham participado dessa etapa.
- Uma vez que todos tenham experimentado as etapas do jogo, converse com os estudantes sobre sua realização, fazendo perguntas como: Quais foram as dificuldades de imitar os movimentos? O movimento era de fato refletido pelo jogador-espelho ou era pressuposto, de antemão? Partindo da perspectiva de dentro do jogo, em que momento ele foi realizado em plenitude? O que produziu esse momento de realização plena?
- Se tiver acesso a um aparelho de som, utilize-o nesse encontro. A música ajuda os jogadores a se soltar, tanto para propor movimentos como para imitá-los. O objetivo desse artifício é auxiliar a dupla a entrar em um espaço e um tempo compartilhados. Isso só será possível se, por um lado, o propositor desempenhar movimentos possíveis de serem acompanhados pelo espelho e, por outro lado, se o espelho seguir o propositor nos mínimos detalhes, desprendido de crítica e julgamento, trabalhando uma resposta instintiva de seu corpo diante do estímulo.
- Se não for possível realizar todas as etapas do jogo, proponha apenas a primeira parte e descarte a parte em que a plateia deve acertar quem está conduzindo.

Tornando visível o invisível

- O objetivo deste jogo é que os estudantes experimentem um processo de criação que parta de seu interior em direção ao mundo visível. O motor principal é a imaginação e a capacidade de transmitir o que é imaginado com base na interação com outros jogadores. Durante a dinâmica, a verdadeira criação entre atores e atrizes é invisível.
- A turma deve se dividir em dois grandes grupos: a plateia e os jogadores. O grupo de jogadores deve formar uma roda.
- Formada a roda, o primeiro jogador deve tirar uma bolinha imaginária do bolso e descrever para os demais suas características por meio de ações. Por exemplo, mostrando suas dimensões, fazendo-a pingar no chão a fim de demonstrar o peso, jogando-a para o alto e apanhando-a, etc.
- Terminada essa demonstração, o jogador lança a bolinha para outro participante da roda. A partir daí, respeitando as características da bolinha criada pelo primeiro jogador, os participantes devem lançá-la de um para outro entre todos da roda.
- Em dado momento, quando o professor bater uma palma, o jogador que estiver com a bolinha na mão deve modificar suas características.

Por exemplo, inflando a bolinha até transformá-la em uma bola de praia ou tornando-a pesada como uma bola de boliche.

- A cada transformação, os participantes devem jogar com a nova bolinha até terem domínio de suas novas características – momento em que o professor bate outra palma sinalizando uma nova modificação.
- Os participantes podem criar o que quiserem – a bolinha pode ficar quente, fria, virar bola de futebol, vôlei, pingue-pongue. O jogo é livre, desde que, uma vez definidas as características, todos trabalhem com a mesma bola.
- As propostas devem ser experimentadas antes de ser transformadas, todos devem jogar com a proposição de todos, mantendo o foco na dinâmica do jogo.
- Quando a roda já tiver experimentado diversos tipos de bolinhas, inverta os papéis: quem estava na plateia deve jogar e quem estava jogando deve assistir.
- Como é muito importante que a bolinha seja a mesma para todos que estão jogando, exija rigor dos participantes: O peso era esse mesmo? O tamanho da bolinha foi respeitado? O tempo no ar foi mais longo do que o necessário?
- Dê tempo suficiente para que todas as ideias sejam experimentadas antes de bater a palma para modificar as características da bolinha – criar é muito prazeroso, mas constituir coletivamente aquilo que foi criado é o objetivo do jogo.
- Lembre-se de manter o jogo acontecendo no espaço, com alguns comandos básicos: Use o corpo todo para jogar a bola! Veja o caminho que a bola percorre no espaço! Dê tempo para que a bola percorra o caminho!
- Depois de repetir toda a dinâmica com suas variações, converse com a turma sobre o jogo e suas descobertas. A bola estava só na imaginação dos jogadores ou no espaço? A plateia podia ver a bola no espaço? O que tornava o invisível visível durante o jogo?

Capítulo 9 – Arte urbana

Sobre a arte urbana

No decorrer do século passado e no começo deste, as grandes cidades do mundo têm sido continuamente reconstruídas e reurbanizadas em um

processo presidido pela administração pública, que favorece de forma desigual a população.

Nas últimas décadas, no entanto, os espaços urbanos passaram a ser apropriados por cidadãos, especialmente artistas e jovens que, organizados em ações, buscam ocupar os espaços públicos, mesmo que de forma transitória, para compartilhar e expressar os desejos coletivos. Promover e estimular essas ações é pôr em prática um tipo de cidadania ativa que caracteriza as sociedades do século XXI.

Abertura

Converse com os estudantes sobre os elementos apresentados na abertura, tanto sobre as imagens como sobre as legendas.

Peça-lhes que respondam oralmente às questões propostas. Estimule-os a expressar o que já sabem sobre a arte que acontece na cidade. É importante que os estudantes reflitam sobre a presença da arte no cotidiano de sua cidade ou de seu bairro.

O que é arte urbana?

Nessa introdução, relata-se de forma breve como a arte vem ocupando espaços relevantes nas cidades contemporâneas, especialmente em locais degradados e na periferia dos grandes centros. Traz ainda um ponto que será abordado no decorrer de todo o capítulo: a relação da cultura *hip-hop* com os espaços urbanos.

O movimento *hip-hop* promove a integração das linguagens artísticas de modo geral. Seus princípios se fundamentam em quatro elementos – *rap*, *MC*, *break dance* e grafite –, que abarcam a poesia, a música, a dança e a pintura. Neste capítulo vamos abordar o *hip-hop* a partir da forte relação entre música e poesia que se estabelece no *rap* e, em um segundo momento, tratar das linguagens da dança e do grafite, que acontecem em geral no espaço urbano.

As questões finais estimulam uma reflexão, a partir de quatro imagens, que mostram teatro, festa, monumento e dança em cidades em épocas variadas.

A linguagem da música

Contexto e criação

Em um país cuja produção musical se destaca por canções de extrema qualidade, a relação entre música e poesia é pesquisada profundamente por estudiosos das duas linguagens. Três temas serão abordados pelo viés da linguagem da música:

- O conceito de música e de poesia e suas variantes históricas, estéticas e culturais.
- A tradição híbrida, na cultura brasileira, que possibilita a flutuação de diversos personagens entre o terreno da poesia e da música.
- O encontro da música e da poesia no *rap*, expressão musical do *hip-hop*, e suas variações na cultura brasileira.

PAINEL DA POESIA MUSICADA NO BRASIL

Ao abordar a tradição da canção na música brasileira é possível explorar com os estudantes a frequente identidade entre letra de música e poesia por meio da prática de musicar poemas. Veja alguns exemplos que podem ser usados nesse trabalho:

- Em 1966, o compositor carioca Chico Buarque (1944) musicou *Morte e vida severina*, peça de teatro em versos do poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto (1920-1999).
- Em 1978, o compositor mineiro Milton Nascimento (1942) musicou o poema *Canção amiga*, do poeta também mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987).
- Vários artistas musicaram poemas do português Fernando Pessoa (1888-1935). No disco *A música em pessoa*, de 1985, há composições de Dori Caymmi (1943), Edu Lobo (1943) e Arrigo Barnabé (1951), entre outros.
- Em 1996, o compositor Gilberto Mendes (1922-2016), conhecido como um dos principais criadores da música de vanguarda no país, musicou o poema *Cloaca*, do paulista Décio Pignatari (1927-2012).
- Em 2003, o compositor maranhense Zeca Baleiro (1966) musicou a série de poemas *Ode descontínua e remota para flauta e oboé – De Ariana para Dionísio*, da paulista Hilda Hilst (1930-2004).
- O compositor gaúcho Vitor Ramil (1962) musicou muitos poemas do gaúcho João da Cunha Vargas (1900-1980). Para o disco *Délibáb*, gravado em 2010, musicou “Chimarrão”, “Mango”, “Tapera”, “Pé de espora” e “Pingo à sogá”. Musicou e gravou também nesse mesmo disco poemas do argentino Jorge Luis Borges (1899-1986), como “Milonga de albatroz” e “Milonga de los hermanos”.

Abordagem *a rima*

Nesta seção, discorre-se sobre o elemento textual da rima, conceito comum ao estudo da poesia e do texto musical. Tendo em vista que na análise de

uma canção é necessário considerar a relação entre os elementos musicais, a métrica e a rima da música, a fim de compreender melhor a intenção do compositor, sugerimos uma aproximação entre as possibilidades de pensar a rima em um texto poético e em um musical explorando suas possíveis classificações. A ilustração de cada exemplo foi buscada dentro do contexto da canção brasileira.

Pesquisa *o rap e seus elementos*

Os alunos são estimulados a se aprofundar nas características do *rap* nacional e a buscar conhecer suas principais vertentes, além das personalidades mais representativas do movimento no país.

O conceito de intertextualidade é apresentado, com destaque para o diálogo do *rap* com outros gêneros, como a bossa nova e o repente. O conceito musical de *sampling* e as polêmicas que o uso desse recurso geram entre os críticos também são abordados, dando espaço a um debate sobre autoria.

Para encerrar a atividade, estimule os estudantes a fazer um levantamento de *raps* que cite outros *raps* ou mesmo músicas que estejam fora do estilo. Essa citação pode ser textual ou musical. Isso permitirá que os alunos aumentem seu conhecimento sobre o gênero e ampliem o conceito de intertextualidade e *sampling*.

Ação *qual é o seu grito?*

Proposta que envolve a vivência prática da relação entre texto e poesia. Ao serem estimulados a compor um *rap*, os estudantes precisarão identificar a mensagem que sua composição vai transmitir, escolher as palavras mais emblemáticas para transmiti-la, relacionar-se com a rima com base nas classificações estudadas e pensar sobre a métrica de um texto musical.

Aproveite esse momento do trabalho para explorar o conceito de escansão, ou seja, a separação das sílabas poéticas. Se sentir necessidade, proponha aos estudantes que tragam textos musicais ou poéticos para realizar a escansão coletivamente. Após experimentar essa divisão silábica, os alunos se sentirão mais seguros para explorar a melhor forma de construção métrica para seus textos.

Assim, a proposta permite ao aluno associar seus conhecimentos sobre *rap* aos conceitos aprendidos sobre a relação entre música e poesia.

A *performance* das composições pode acontecer ao vivo ou por meio de um videoclipe. No caso da

segunda opção, estimule os alunos a pesquisar referências de *rappers* nacionais e observar suas ações corporais, expressões faciais e posturas vocais para que a produção respeite as características do estilo.

A ideia é que as composições busquem refletir a visão dos estudantes a respeito do ambiente escolar e de seu entorno. Assim, é importante que o material produzido seja exibido para toda a comunidade escolar a fim de que os estudantes avaliem se suas demandas são também as demandas de outros grupos. Estimule-os a fazer uma pequena entrevista com a comunidade para aprofundar as questões que querem abordar em suas composições.

As linguagens do *hip-hop*

Contexto e criação

Para alguns líderes do movimento, que desdobraram suas atividades artísticas em ações educativas, o quinto elemento do *hip-hop* é o conhecimento. Neste capítulo dois temas são abordados sob a ótica desse movimento:

- Uma breve história do surgimento do grafite, nos Estados Unidos, na década de 1980, e de como ele se transformou até ocupar papel importante na cena artística atual. O tema é exemplificado com um painel de Daniel Melim no centro de São Paulo.
- O hibridismo que caracteriza as danças urbanas e alguns de seus desdobramentos, como o encontro com a dança contemporânea.

Abordagem o *hip-hop* em duas linguagens

PROPORÇÃO

Apresenta-se o conceito de proporção com base em exemplos. Para concretizar essa abordagem e subsidiar o trabalho, propõem-se duas maneiras distintas de ampliar uma imagem. Por fim, há uma sugestão de atividade para ser feita na classe com o uso de um projetor.

DANÇA DE RUA

São descritas as diversas inspirações e características das danças urbanas, além da apresentação de alguns movimentos centrais, como giros, saltos e movimentos de pés que exigem vigor, precisão e controle dos dançarinos.

Pesquisa o *hip-hop* em duas linguagens

GRAFITE NO BRASIL E NO MUNDO

Os estudantes são estimulados a fazer um levantamento de imagens, vídeos e galerias virtuais a fim de conhecer um pouco mais do grafite no mundo e no Brasil, além de uma sugestão sobre trabalho com intervenção urbana.

DANÇAS URBANAS, FILMES E EVENTOS

Estimula-se o aprofundamento no universo das danças urbanas com a sugestão de filmes de ficção e documentários, que têm o ambiente das danças urbanas como tema e que revelam a estreita relação entre essa dança e a juventude. Mostras e festivais de dança também são sugeridos para que os estudantes possam conhecer a diversidade de propostas de danças urbanas no país.

Ação a escola é a cidade

A proposta consiste em realizar atividades no pátio da escola. Na primeira atividade, os jovens vão preparar máscaras para grafite e, na segunda, organizar uma batalha de dança ou do conhecimento. Combine com a direção da escola os detalhes para a realização delas.

Verifique a possibilidade de reservar um muro ou uma parede do pátio para que as máscaras de todos os jovens sejam experimentadas. Para a pintura com rolinho é possível usar tinta branca de parede com pigmento líquido. Com duas ou três cores, os alunos podem organizar uma composição com as diferentes formas definidas pelas máscaras e construir um ritmo por meio da repetição ou alternância das cores.

A batalha de dança de rua, atividade em que dois ou mais dançarinos se desafiam por meio da demonstração de suas competências, necessita de espaço. Busque garantir um local adequado para que os grupos possam dançar e outros estudantes possam ficar em volta, assistindo com conforto.

Conexão

Festas urbanas brasileiras

Breve apresentação de quatro exemplos de festas brasileiras: o Carnaval, que ocorre em todo o Brasil, a festa de Nosso Senhor do Bonfim, que ocorre em

Salvador, Círio de Nazaré, em Belém, e o Baile Charme, que acontece no Rio de Janeiro. Aproveite essa exposição para conversar com os estudantes sobre festas locais (em que época acontecem, como são seus ritos tradicionais e o que significam) e destaque os elementos culturais que essas festas reúnem, como culinária, dança, música, encenações e confecção de adereços.

Arte urbana nas megacidades do mundo

Em uma representação do mundo, localizam-se exemplos de diferentes modalidades artísticas que podem ser chamadas de intervenções urbanas, como grafite, fotografia, encenações, construções, entre outras. Reforce que os artistas circulam pelas grandes cidades e participam de eventos internacionais em todo o mundo.

Oriente os estudantes, durante a realização de suas pesquisas, a procurar informações e outras obras nos *sites* dos artistas, ou dos eventos, a fim de ampliar o conhecimento sobre cada um deles. Algumas sugestões:

- Os trabalhos da série *Dispatchwork*, de Jan Vormann, podem ser vistos no *site* do artista. Disponível em: <www.janvormann.com/testbild/dispatchwork/>. Acesso em: 18 maio 2016.
- Os trabalhos da grafiteira Lady Aiko podem ser apreciados em seu *site*. Disponível em: <www.ladyaiko.com/>. Acesso em: 18 maio 2016.
- Os trabalhos do artista francês conhecido como JR e realizados ao redor do mundo podem ser vistos em seu *site*. Disponível em: <www.jr-art.net/>. Acesso em: 18 maio 2016. JR foi convidado para o Prêmio TED de 2011. O TED é uma organização dedicada à difusão de ideias, sob a forma de palestras que são gravadas e reproduzidas na internet. Na palestra “JR: usar arte para virar o mundo do avesso”, com legendas em português, o artista apresenta os projetos que vem realizando ao redor do mundo nos últimos anos. Disponível em: <www.ted.com/talks/jr_s_ted_prize_wish_use_art_to_turn_the_world_inside_out>. Acesso em: 18 maio 2016.
- Para conhecer grupos que fazem intervenções urbanas, visite o *site* Intervenção Urbana. Disponível em: <www.intervencaourbana.org/>. Acesso em: 18 maio 2016.
- Para conhecer os grafites realizados no projeto *All City Canvas 2012*, na cidade do México, visite o *site* sobre arte urbana do Instituto Cultural Google. Disponível em: <[\[-canvas-2012/wQcVKGZf?projectId=street-art&position=21%2C0\]\(http://www.google.com/culturalinstitute/exhibit/all-city-canvas-2012/wQcVKGZf?projectId=street-art&position=21%2C0\)>. Acesso em: 18 maio 2016.](http://www.google.com/culturalinstitute/exhibit/all-city-</div><div data-bbox=)

- Para ver criações de Ron English, visite o *site* do artista. Disponível em: <www.popaganda.com/>. Acesso em: 18 maio 2016.
- Para conhecer outros projetos do arquiteto nigeriano Kunlé Adeyemi, visite o *site* de seu escritório. Disponível em: <www.nleworks.com/team-member/kunle-adeyemi/>. Acesso em: 18 maio 2016.
- Para saber mais sobre o projeto *País das maravilhas*, visite o *site* da 31ª Bienal Internacional de São Paulo. Disponível em: <www.31bienal.org.br/pt/post/1345>. Acesso em: 18 maio 2016.
- Para conhecer as encenações da companhia francesa Oposito, visite seu *site*, em francês. Disponível em: <<http://oposito.fr/-La-compagnie-Oposito-.html>>. Acesso em: 18 maio 2016.

Arte e urbanismo tático

Apresenta o conceito de urbanismo tático, que abarca infinitas possibilidades de ações culturais que podem promover laços afetivos em uma vizinhança, melhoria em equipamentos urbanos e experiências inovadoras de convivência. Três exemplos de ações temporárias ou duradouras em três cidades brasileiras são apresentados.

Síntese estética

Break dance: fissão e reação em cadeia

Um trecho do ensaio escrito pelo coreógrafo Bruno Beltrão é o dispositivo para uma reflexão sobre a dança que se estabeleceu com a cultura *hip-hop* e seus desdobramentos e mesclas com outras manifestações culturais. Em seguida, é sugerido aos estudantes um trabalho de síntese, elaborado coletivamente, em qualquer uma das linguagens.

Formação continuada

Para refletir sobre música e poesia

Para refletir sobre a relação entre música e poesia na produção da canção brasileira, indicamos o texto “A Gaia Ciência – Literatura e música popular no Brasil”, de José Miguel Wisnik. Segue trecho de seu artigo que incentiva a reflexão sobre essa relação.

Torquato Neto, que participou do tropicalismo como letrista, produziu uma poesia que circula entre a canção e o livro, o que acontecerá também com uma série de poetas

surgidos nos anos 1970 como Wally Salomão, Paulo Leminski, Antonio Carlos de Brito, Alice Ruiz, Antonio Cícero, sem falar em Jorge Mautner, que combinava efervescência filosófica e literária com canção popular há mais tempo, ou Antonio Cícero, poeta, letrista, filósofo. Haroldo de Campos teve seu “Circuladô de fulô” e Augusto de Campos seu “Pulsar” musicados por Caetano Veloso [...]. Arnaldo Antunes faz uma ponte entre a poesia concreta e o *rock*, desenvolvendo a partir daí uma poética muito pessoal que trabalha simultaneamente com poesia-livro, vídeo e música.

Se pensarmos também no fato de que a obra de Caetano Veloso dá a esse processo a sua visibilidade máxima, no fato de Chico Buarque ter escrito um importante romance, *Estorvo*, e Julio Bressane ter feito um filme, *Tabu*, sobre o encontro imaginário e prototípico de Oswald de Andrade com Larmartine Babo (autor de marchinhas de Carnaval paródicas na década de 1940), podemos postular que constitui-se no Brasil, efetivamente, uma nova forma de “gaia ciência”, isto é, um saber poético-musical que implica uma refinada educação sentimental (como aquele assim designado pelos trovadores de Toulouse no século XVI, lembrando a grande tradição provençal do século XII) mas, também, uma “segunda e mais perigosa inocência na alegria, ao mesmo tempo mais ingênua e cem vezes mais refinada do que ela pudesse ter sido jamais” (a frase é de Nietzsche na abertura d’*A Gaia Ciência*). De fato, a agudeza intelectual (muitas vezes afinada com as próprias bases barrocas da formação colonial) e a “inocência na alegria” (espraiada na cultura extensiva do Carnaval) saem potencializadas pelo seu rebatimento, nesta linhagem da canção popular brasileira. Outras palavras, o fato de que o pensamento mais “elaborado”, com seu lastro literário, possa ganhar vida nova nas mais elementares formas musicais e poéticas, e que essas, por sua vez, não sejam mais pobres por serem “elementares”, tornou-se a matéria de uma experiência de profundas consequências na vida cultural brasileira das últimas décadas.

WISNIK, José Miguel. *A Gaia Ciência – Literatura e música popular no Brasil*. In: MATOS, Claudia Neiva; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Org.). *Ao encontro da palavra cantada – Poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

Para refletir sobre a arte urbana

No livro *Grafite em SP – Tendências contemporâneas*, organizado por Antônio Eleilson Leite, o artista e arte-educador Rodrigo Medeiros relata, em quatro atos, a história do grafite em São Paulo, cidade considerada uma das mais importantes da arte urbana. A seguir, o trecho final do último ato.

Quarto ato: o direito a cidade

Nas periferias de São Paulo diversos artistas vão se juntando e as distâncias territoriais e de classes sociais vão se encurtando com a celebração dos encontros no meio urbano.

Artistas individuais circulam por todos os lados e cantos da metrópole. O direito à cidade, o direito de ver a cidade proporciona um novo rosto para este contexto histórico. O artista Mundando com seus trabalhos junto aos catadores e moradores de rua, o coletivo Imargem que pensa o Grajaú como centro e núcleo disseminador de uma arte ligada ao meio ambiente e suas relações com a cidade são exemplos da nova intervenção urbana.

Os coletivos e artistas que emergiram das periferias de São Paulo não se destacam somente pelas carências de seus bairros, mas pela potência de suas criações. Muitos já tiveram o contato com o universo acadêmico e utilizam os espaços de poder para atuar no território urbano que é essencialmente capitalizado. A ideia de território está intimamente ligada à promoção de identidade e tem como reverberações o estabelecimento de hierarquias e fronteiras como o público e privado, o pessoal e o impessoal, o íntimo e o social, o marginal e a arte estabelecida. É neste conflito que fica explicitada a natureza política dos produtores de arte urbana. Ao falarmos sobre cultura urbana estamos afirmando uma criação coletiva de ideias, valores e obras diferenciadas para formações sociais distintas e como elas se realizam por meio da linguagem, das relações econômicas, dos territórios, dos espaços e do tempo. É na dimensão da cultura que se dá a diferenciação dos grupos sociais, afirmando suas identidades e suas legitimações. As relações entre as diferenças. As relações entre os diferentes grupos são ásperas e o sentido de pertencimento aparece muitas vezes como defesa e resistência.

Os significados de um determinado lugar são alterados de acordo com as ações sociais exercidas sobre ele. Como nos orienta o geógrafo Milton Santos, “o espaço que ‘para’ o processo produtivo une os homens é o espaço que ‘por’ esse processo produtivo, os separa”⁸. As poucas ações do poder público para a arte urbana deixam clara essa intencionalidade. Quem pode intervir em um prédio na avenida Paulista ou na região central de São Paulo? Quais artistas podem elaborar um mural com apoio do poder público em uma importante avenida da cidade? Qual artista tem sua obra tampada pelas tintas cinza da prefeitura? Quem pode habitar a cidade?

A ocupação das ruas de São Paulo em junho de 2013 por milhares de jovens, homens e mulheres são indicativos de uma nova forma de organização coletiva e individual. Como já visto anteriormente, nesses contextos de transformações políticas, econômicas e culturais o *graffiti*, a pixação, ou qualquer outra ação artística aflora no urbano. Será a união dos artistas, coletivos artísticos e movimentos sociais a nova cara da arte urbana de São Paulo? Vamos esperar o próximo ato.

MEDEIROS, Rodrigo. Uma história do *graffiti* paulistano contada em quatro atos. In: LEITE, Antonio Eleilson (Org.). *Graffiti em SP – Tendências contemporâneas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

.....

8 SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1984.

Para ampliar o conhecimento

Sobre música

- SALLES, Ecio. *Poesia revoltada*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007. Para compreender o universo do rap brasileiro.
- SOLBERG, Helena; DEBELLIAN, Marcio. *Palavra encantada*. Rio de Janeiro: Radiante Filmes, 2009 (84 min, cor, documentário/musical, port.).
- MATOS, Claudia Neiva; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Org.). *Ao encontro da palavra cantada – Poesia, Música e Voz*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001. Livro que traz uma série de artigos apresentados no I Encontro de Estudos da Palavra Cantada, promovido pelos setores de Música e Letras da UFF, em setembro de 2000.

Sobre artes visuais

- RIBEIRO, Raquel. *A escola é a cidade – A cidade é a escola: A educomunicação aplicada a arte*. São Paulo: Choque Cultural, 2015. Neste livro a autora descreve a forma como o Instituto Choque Cultural (ICC) realiza ações artísticas nas escolas na cidade de São Paulo. Raquel defende que a escola é o fórum juvenil ideal para as grandes discussões sobre a cidade que queremos. Disponível em: <https://issuu.com/raquelribeiro30/docs/a_escola__cidade__a_cidade__es>. Acesso em: 19 maio 2016.

Sobre dança

- LAKKA, Vanilton. As danças urbanas nas universidades brasileiras. Disponível em: <<http://idanca.net/as-dancas-urbanas-nas-universidades-brasileiras/>>. Acesso em: 19 maio 2016. Artigo em que o autor trata da presença das danças urbanas nas universidades brasileiras.

Faixas de áudio

FAIXA	CAPÍTULO	PÁGINA	CONTEÚDO DA FAIXA	FONTE	DURAÇÃO (MIN)
1	—	—	Apresentação	—	00:11
2	1	31	“Zabumba Kiriri canta galo”	Disponível em: < http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kiriri/2371 >. Acesso em: 22 jan. 2016.	00:40
3	1	33	“Ilha do Marajó”, mestre Verequete	VEREQUETE é o rei. Tratore, 2007. 1 CD. Faixa 13.	03:24
4	1	33	“Pout-pourri de carimbó: Canto de carimbó; Lua luar; Canto de atravessar”, Banda Calypso	NA AMAZÔNIA (ao vivo). JC Shows, 2012. 1 CD. Faixa 14.	04:51
5	1	34	Podcast: “Sons graves e agudos”	Marcelo Brissac (locução), Paulo Brandão (sonoplastia, programação e violão) e Taiana Machado (roteiro e direção musical). BRand Estúdio, RJ.	04:03
6	1	34	Podcast: “Ruído e som musical”	Elizah Rodrigues (locução), Paulo Brandão (sonoplastia e programação) e Taiana Machado (roteiro e direção musical). BRand Estúdio, RJ.	01:11

FAIXA	CAPÍTULO	PÁGINA	CONTEÚDO DA FAIXA	FONTE	DURAÇÃO (MIN)
7	1	35	<i>Podcast</i> : “Entonação e melodia”	Marcelo Brissac e Elizah Rodrigues (locução), Paulo Brandão (programação) e Taiana Machado (roteiro e direção musical). BBrand Estúdio, RJ.	02:33
8	1	36	“Nhanduvixa Tenonde’i”, Memória Viva Guarani	NÂNDE Reko Arandu. MCD, 2005. 1 CD. Faixa 5.	02:18
9	4	141	“Isto é bom”, Baiano	HISTÓRIA da Odeon: 1902-1952. EMI Music Brasil, 2003. 1 CD. Faixa 1.	03:36
10	4	142	<i>Podcast</i> : “O que é síncope musical?”	Elizah Rodrigues (locução), Paulo Brandão (sonoplastia), Mateus Xavier (percussão) e Taiana Machado (piano, roteiro e direção musical). BBrand Estúdio, RJ.	04:06
11	4	143	“Gaúcho (corta-jaca)”, Markus Staab	Disponível em: < https://musopen.org/music/1987/chiquinha-gonzaga/gaucho-corta-jaca/ >. Acesso em: 12 fev. 2016.	01:46
12	4	145	“Pelo telefone”, Baiano	CARNAVAL – A história da folia: v. 9. Instituto Cultural Cravo Albin, 2014. 1 CD. Faixa 1.	04:03
13	4	147	“Pela internet”, Gilberto Gil	QUANTA. Warner Music Brazil, 1997. 2 CD. CD 1, Faixa 11.	04:07
14	4	152	<i>Podcast</i> : “Pulso e ritmo 1”	Marcelo Brissac (locução), Paulo Brandão (programação), Mateus Xavier (percussão) e Taiana Machado (roteiro e direção musical).	04:56
15	4	153	<i>Podcast</i> : “Pulso e ritmo 2”	Elizah Rodrigues (locução), Augusto Ordine e Maira Martins (vozes), Mateus Xavier (palmas) e Taiana Machado (roteiro e direção musical). BBrand Estúdio, RJ.	03:32
16	6	207	“Rosa morena”, Dorival Caymmi	SAMBAS. Doxy Records, 2014. 1 CD. Faixa 8.	03:24
17	6	207	“Rosa morena”, João Gilberto	CHEGA de saudade. Doxy Records, 2013. 1 CD. Faixa 8.	02:06
18	6	209	“Pare o casamento”, Wanderléa	A TERNURA de Wanderléa. CBS, 1966. 1 CD. Faixa 8.	02:39
19	6	213	“Geleia geral”, Gilberto Gil	TROPICÁLIA ou <i>panis et circensis</i> . Universal Music, 1967. 1 CD. Faixa 6.	03:46
20	6	217	<i>Podcast</i> : “Tríades maiores e menores”	Marcelo Brissac (locução), Augusto Ordine e Maira Martins (vozes), Paulo Brandão (violão) e Taiana Machado (roteiro e direção musical). BBrand Estúdio, RJ.	03:51
21	6	217	<i>Podcast</i> : “Movimento contrapontístico”	Elizah Rodrigues (locução), Augusto Ordine e Maira Martins (vozes) e Taiana Machado (arranjo, roteiro e direção musical). BBrand Estúdio, RJ.	03:18
22	6	219	<i>Podcast</i> : “Cantando em contraponto”	Marcelo Brissac (locução), Augusto Ordine e Maira Martins (vozes), Paulo Brandão (violão, baixo e programação) e Taiana Machado (roteiro e direção musical). BBrand Estúdio, RJ.	05:41
23	9	338	“Coisas que vêm de dentro”, Faces do Subúrbio	COMO é triste de olhar. MZA Music, 2008. 1 CD. Faixa 7.	03:27
24	9	344	“Bossa 9”, Gabriel o Pensador e Tom Jobim	CAVALEIRO andante. Sony BMG, 2005. 1 CD. Faixa 3.	04:16

Bibliografia

- AMARAL, Lilian (Org.). *Interterritorialidade, mídias, contextos e educação*. São Paulo: Sesc/Senac, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Arte. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação, interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, Rio de Janeiro: Anped, 2008.
- CARVALHO, Sérgio de (Org.). *Introdução ao teatro dialético: experimentos da Companhia do Latão*. São Paulo: Expressão Popular/Companhia do Latão, 2009.
- CIAVATTA, Lucas. *O passo: música e educação*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros, 2009.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Linguagem da dança: Arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2011.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Arte por Escrito/Rizoma Cultural, 2010.
- MATOS, Lúcia. *Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos*. Salvador: Edufba, 2012.
- MED, Bohumil. *Teoria da música*. Brasília: Livraria Musimed, 1996.
- MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MORANDI, Carla; STRAZZACAPPA, Márcia. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2012.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de M. T. de O. Fonterrada et al. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.
- SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora do lugar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- TOMÁS, Lia. *Ouvir o lógos: música e filosofia*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ISBN 978-852629942-9



9 788526 299429