



Eliana Pougy • André Vilela

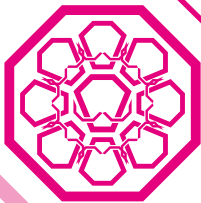
Todas as Artes

Arte - Ensino Médio

Manual do
Professor

ea
editora ática

Volume
Único



Eliana Pougy • André Vilela

Todas as Artes

Arte - Ensino Médio

Manual do
Professor

Eliana Pougy

Bacharela em Comunicação Social pela Fundação Armando Álvares Penteado (Faap)

Especialista em Linguagens da Arte pelo Centro Universitário Maria Antônia da Universidade de São Paulo (Ceuma-USP)

Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

Doutoranda em Teoria Política com foco em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Autora de livros didáticos e paradidáticos sobre Arte

André Vilela

Licenciado em Educação Artística pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Coordenador pedagógico de programas públicos de formação em Arte

Professor de cursos de capacitação e de formação de professores em Arte

Professor de História da Arte nos ensinos Fundamental e Médio

Autor de livros didáticos sobre Arte

1ª EDIÇÃO

SÃO PAULO • 2016

ea
editora ática

Volume
Único



editora ática

Diretoria editorial

Lidiane Vivaldini Olo

Gerência editorial

Luiz Tonolli

Editoria de Língua Estrangeira e Arte

Mirian Senra

Edição

Ana Carolina Nitto, Renato Malkov e

Barbara Manholeti (estag.)

Gerência de produção editorial

Ricardo de Gan Braga

Arte

Andréa Dellamagna (coord. de criação),

Erik TS (progr. visual de capa e miolo),

Claudio Faustino (coord.),

Elen Coppini Camioto (edição) e

Lima Estúdio (diagram.)

Revisão

Hélia de Jesus Gonsaga (ger.),

Rosângela Muricy (coord.),

Ana Paula Chabaribery Malfa, Célia da Silva Carvalho,

Claudia Virgilio, Gabriela Macedo de Andrade e

Heloísa Schiavo,

Brenda Moraes e Gabriela Miragaia (estagiárias)

Iconografia

Silvio Klugin (superv.),

Denise Durand Kremer (coord.),

Tempo Composto Ltda. (pesquisa),

Cesar Wolf e Fernanda Crevin (tratamento de imagem)

Ilustrações

Bianca Lucchesi

Foto da capa: (Maracatu em Nazaré da Mata (PE), 2010)

Marcio Lima/LatinContent/Getty Images

Protótipos

Magali Prado

Direitos desta edição cedidos à Editora Ática S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 3º andar, Setor A

Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902

Tel.: 4003-3061

www.atica.com.br / editora@atica.com.br

2016

ISBN 9788508 18053 0 (AL)

ISBN 9788508 18054 7 (PR)

Cód. da obra CL 713431

CAE 566601 (AL) / 566602 (PR)

1ª edição

1ª impressão

Impressão e acabamento



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

Pougy, Eliana

Todas as artes : volume único : arte para o ensino médio / Eliana Pougy, André Vilela. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática, 2016.

Bibliografia.

1. Arte (Ensino médio) I. Vilela, André.
II. Título.

16-02163

CDD-700

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino médio 700

APRESENTAÇÃO

Caro(a) aluno(a),
Você já reparou que a arte está presente em nossa vida de muitas maneiras? Ela pode estar nas diversas festas populares de nossa cultura, nas músicas que ouvimos, nos movimentos que realizamos ao dançar, nas peças de teatro, nos filmes e vídeos a que assistimos, etc.

Se você observar com atenção, provavelmente vai notar que a arte se relaciona com o nosso modo de ser e de estar no mundo. Isso porque ela é, antes de tudo, uma forma de interpretação e de expressão e abrange questões que fazem parte de nosso cotidiano. Ao nos deparar com uma obra de arte, por exemplo, podemos apreciá-la, sensibilizar-nos e atribuir sentidos a ela, assim como podemos refletir e transformar a realidade por meio da produção artística, que nos ajuda a expressar sentimentos, ideias e opiniões.

Dessa forma, neste livro você vai ler obras de arte, estudar conceitos artísticos, conhecer movimentos da História da Arte e experimentar a produção artística, utilizando diferentes materiais e técnicas para desvelar os diversos conceitos da arte que surgiram no decorrer do tempo e os papéis sociais que as manifestações artísticas podem assumir, a fim de compreender as relações que a arte desenvolve em contextos distintos.

Para isso, as Unidades que compõem esta obra trazem três questionamentos iniciais, que vão guiar seu estudo, e apresentam grupos e artistas das mais variadas formações cujos trabalhos são repletos de referências para que você possa ampliar seu repertório artístico e seu conhecimento em Arte.

Nesse sentido, as obras de artes visuais, música, dança, teatro e artes audiovisuais que foram escolhidas para este livro se relacionam com seu universo e com valores como ética, justiça, liberdade, respeito, entre outros, que são importantes na construção da cidadania.

Este livro, além de apresentar muitas imagens, também é acompanhado de um CD de música, que traz canções e exemplos sonoros com informações relevantes para ajudar em sua formação musical.

Foi um grande desafio escolher uma série de temas, obras e contextos que pudessem resultar em uma sequência didática para levar você a uma compreensão ampla e autônoma da arte. Por isso, você vai caminhar pelas mais diferentes manifestações artísticas para perceber que a arte também pode estar presente em galerias e museus, assim como em locais inusitados e em nossas ações.

Assim, desejamos uma jornada muito prazerosa com este livro por todo o Ensino Médio e que, depois desse período, você continue se interessando pela arte.

Bom aprendizado!

Os autores.



Cameraphoto Arte Venezia/
The Bridgeman Art Library/
Keystone/ ©Succession
Marcel Duchamp/AUTVIS,
Brasil, 2015/Coleção particular.

Conheça seu livro

Obra organizada em volume único e estruturada em três Unidades que possuem um tema central. Cada uma das Unidades é formada por uma Introdução, cinco capítulos e um projeto, que trabalham as diferentes linguagens artísticas.

Abertura de Unidade e Introdução

Apresentam um questionamento que é discutido na Introdução e ampliado durante o estudo dos capítulos, além de um breve texto que descreve os conteúdos abordados e uma obra de arte que se relaciona ao tema central.



Abertura de capítulo

Expõe a obra de arte que vai orientar o estudo.

Saberes da Arte

Arte isonba

Como vimos, no espetáculo *Almas do Barão de Teffé*, Osório, foi o elemento central para a obra. Nesse espetáculo, a música é o elemento central para a obra. Nesse espetáculo, a música é o elemento central para a obra. Nesse espetáculo, a música é o elemento central para a obra.



Para saber mais

Uma cultura tradicional, um povo que vive em uma comunidade. Quando vamos, não vamos só para ver, vamos para aprender. Quando vamos, não vamos só para ver, vamos para aprender. Quando vamos, não vamos só para ver, vamos para aprender.

Traz curiosidades, informações e ampliações sobre conteúdos relacionados ao mundo da arte.

Técnicas e tecnologias

Figurino, maquiagem, cenografia e sonoplastia

Na preparação de uma obra, o figurino, a maquiagem, a cenografia e a sonoplastia são elementos essenciais. Cada um deles desempenha um papel fundamental na construção da narrativa e na criação de um mundo artístico único.



Para saber mais

Essas técnicas são fundamentais para a criação de uma obra de arte. Elas ajudam a criar um mundo artístico único e a transmitir a mensagem da obra.

Técnicas e tecnologias

Propõe assuntos relacionados às tecnologias e às especificidades que envolvem cada uma das linguagens artísticas.

Trabalho de artista

Traz textos sobre as profissões do mundo da arte e sobre o mercado de trabalho, além de uma atividade de entrevista.

TRABALHO DE ARTISTA

Cenógrafo

O cenógrafo é responsável por criar o ambiente visual da obra. Ele trabalha com a arquitetura, a pintura e a escultura para criar um mundo artístico único.



Entrevista

Conheça o trabalho de um artista. Entreviste um profissional da área e descubra os desafios e as oportunidades desse mercado de trabalho.

Experimentação

Propõe a vivência da arte por meio de atividades que trabalham os conceitos apresentados e prepara para a proposta final do capítulo.

EXPERIMENTAÇÃO

1. Realize atividades que envolvam a criação de uma obra de arte. Use materiais simples e explore diferentes técnicas e linguagens artísticas.
2. Explore a vivência da arte por meio de atividades que trabalham os conceitos apresentados e prepara para a proposta final do capítulo.



Para saber mais

Essas atividades são fundamentais para a compreensão dos conceitos apresentados. Elas ajudam a desenvolver a criatividade e a habilidade de trabalhar com diferentes linguagens artísticas.

Recorte na História

Trabalha a História da Arte por meio de textos e imagens relacionados a movimentos artísticos que dialogam com os conceitos estudados no capítulo.

Contexto

Expõe os contextos sociocultural e histórico das obras de arte apresentadas.

Contexto

Arte processual

Como Memória da Arte critica e questiona por meio de sua arte o processo de criação artística, isso não vem em vão. Ela se preocupa, quer a uma realidade de arte contextual e se caracteriza como uma prática artística que busca refletir e estimular o olhar do espectador. Ela não se dá por satisfeita apenas em contemplar e em apreciar, ela busca, ainda, mobilizar o espectador para que ele se envolva com o processo de criação de arte. Ela busca, portanto, estabelecer um diálogo com o espectador, seja ele um artista ou um espectador, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade.

Contexto

Arte processual

Como Memória da Arte critica e questiona por meio de sua arte o processo de criação artística, isso não vem em vão. Ela se preocupa, quer a uma realidade de arte contextual e se caracteriza como uma prática artística que busca refletir e estimular o olhar do espectador. Ela não se dá por satisfeita apenas em contemplar e em apreciar, ela busca, ainda, mobilizar o espectador para que ele se envolva com o processo de criação de arte. Ela busca, portanto, estabelecer um diálogo com o espectador, seja ele um artista ou um espectador, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade.

Contexto

Arte processual

Como Memória da Arte critica e questiona por meio de sua arte o processo de criação artística, isso não vem em vão. Ela se preocupa, quer a uma realidade de arte contextual e se caracteriza como uma prática artística que busca refletir e estimular o olhar do espectador. Ela não se dá por satisfeita apenas em contemplar e em apreciar, ela busca, ainda, mobilizar o espectador para que ele se envolva com o processo de criação de arte. Ela busca, portanto, estabelecer um diálogo com o espectador, seja ele um artista ou um espectador, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade.

Contexto

Arte processual

Como Memória da Arte critica e questiona por meio de sua arte o processo de criação artística, isso não vem em vão. Ela se preocupa, quer a uma realidade de arte contextual e se caracteriza como uma prática artística que busca refletir e estimular o olhar do espectador. Ela não se dá por satisfeita apenas em contemplar e em apreciar, ela busca, ainda, mobilizar o espectador para que ele se envolva com o processo de criação de arte. Ela busca, portanto, estabelecer um diálogo com o espectador, seja ele um artista ou um espectador, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade.

Contexto

Arte processual

Como Memória da Arte critica e questiona por meio de sua arte o processo de criação artística, isso não vem em vão. Ela se preocupa, quer a uma realidade de arte contextual e se caracteriza como uma prática artística que busca refletir e estimular o olhar do espectador. Ela não se dá por satisfeita apenas em contemplar e em apreciar, ela busca, ainda, mobilizar o espectador para que ele se envolva com o processo de criação de arte. Ela busca, portanto, estabelecer um diálogo com o espectador, seja ele um artista ou um espectador, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade, e assim, estabelecer uma relação de simbiose e complementaridade.

Interlinguagens

Apresenta grupos ou artistas de outras linguagens cujas obras dialogam com o conteúdo que encabeça o capítulo.

Boxes Navegue, Leia e Assista trazem sugestões de conteúdos e de sites para auxiliar no estudo.

Interlinguagens

A música do grupo Patubát

Não há um erro mais comum que a quebra ambiental por afinidade. No início, a música do grupo Patubát, formada por percussionistas brasileiros (Brasilio, Elzeu, Magalhães, Carlos, Carlos e João), misturava a música eletrônica com a percussão tradicional brasileira. O instrumento feito de madeira, o tamborim, era usado para acompanhar a música eletrônica. O grupo Patubát, formado por percussionistas brasileiros (Brasilio, Elzeu, Magalhães, Carlos, Carlos e João), misturava a música eletrônica com a percussão tradicional brasileira. O instrumento feito de madeira, o tamborim, era usado para acompanhar a música eletrônica.



Imagem de um músico tocando um instrumento de percussão.

O grupo Patubát nasceu em Brasília (DF) em 1970, com o nome "Tribunação". O grupo Patubát nasceu em Brasília (DF) em 1970, com o nome "Tribunação". O grupo Patubát nasceu em Brasília (DF) em 1970, com o nome "Tribunação".

Após o trabalho de Somabate foi desenvolvido o Brasil. No entanto, o grupo Patubát nasceu em Brasília (DF) em 1970, com o nome "Tribunação".



Imagem de um músico tocando um instrumento de percussão.

Fazendo arte

Propõe uma atividade final, que sistematiza os conteúdos apresentados no decorrer do capítulo.

Fazendo ARTE

1. Crie uma apresentação artística

Após a leitura, você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística. Você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística. Você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística.

Depois de ler o texto, você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística. Você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística.

Depois de ler o texto, você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística. Você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística.

Depois de ler o texto, você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística. Você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística.

Depois de ler o texto, você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística. Você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística.

Depois de ler o texto, você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística. Você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística.

Depois de ler o texto, você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística. Você poderá ser convidado a apresentar uma apresentação artística.

PARA ENCERRAR

Sintetizando o conteúdo

- Nesta página, você encontrará muitos conteúdos. A seguir, reunimos os principais pontos para sua reflexão.
- O texto aborda a importância da arte no contexto social e político, destacando seu papel como instrumento de transformação e crítica.
- A arte é apresentada como uma linguagem que dialoga com a realidade, refletindo e questionando a sociedade.
- O texto discute a relação entre arte e identidade, mostrando como a expressão artística pode ser uma forma de afirmar o eu e a cultura.
- A arte é vista como uma prática que envolve o corpo e a experiência, indo além da simples contemplação visual.
- O texto aborda a importância da arte no contexto social e político, destacando seu papel como instrumento de transformação e crítica.

Retomando o portfólio

1. De que forma o conteúdo estudado neste capítulo contribuiu para sua reflexão sobre a arte e a cultura? Como você se relaciona com o conteúdo estudado neste capítulo?
2. Como você se relaciona com o conteúdo estudado neste capítulo? Como você se relaciona com o conteúdo estudado neste capítulo?
3. Como você se relaciona com o conteúdo estudado neste capítulo? Como você se relaciona com o conteúdo estudado neste capítulo?
4. De que forma o conteúdo estudado neste capítulo contribuiu para sua reflexão sobre a arte e a cultura? Como você se relaciona com o conteúdo estudado neste capítulo?
5. Como você se relaciona com o conteúdo estudado neste capítulo? Como você se relaciona com o conteúdo estudado neste capítulo?



Questões de vestibulares e do Enem

Provas objetivas

Esta seção apresenta questões de provas objetivas de vestibulares e do Enem relacionadas ao conteúdo estudado neste capítulo.

1. (UNESP) A arte é uma linguagem que se desenvolve no tempo e no espaço, refletindo a realidade social e cultural de uma sociedade. Ela é uma forma de expressão que busca transformar a realidade e promover a reflexão crítica. Assinale a alternativa correta:
a) A arte é uma linguagem que se desenvolve no tempo e no espaço, refletindo a realidade social e cultural de uma sociedade.
b) A arte é uma linguagem que se desenvolve no tempo e no espaço, refletindo a realidade social e cultural de uma sociedade.
c) A arte é uma linguagem que se desenvolve no tempo e no espaço, refletindo a realidade social e cultural de uma sociedade.
d) A arte é uma linguagem que se desenvolve no tempo e no espaço, refletindo a realidade social e cultural de uma sociedade.
2. (UNESP) A arte é uma linguagem que se desenvolve no tempo e no espaço, refletindo a realidade social e cultural de uma sociedade. Ela é uma forma de expressão que busca transformar a realidade e promover a reflexão crítica. Assinale a alternativa correta:
a) A arte é uma linguagem que se desenvolve no tempo e no espaço, refletindo a realidade social e cultural de uma sociedade.
b) A arte é uma linguagem que se desenvolve no tempo e no espaço, refletindo a realidade social e cultural de uma sociedade.
c) A arte é uma linguagem que se desenvolve no tempo e no espaço, refletindo a realidade social e cultural de uma sociedade.
d) A arte é uma linguagem que se desenvolve no tempo e no espaço, refletindo a realidade social e cultural de uma sociedade.

Para encerrar

Dispõe de uma síntese do que foi estudado e de questões que servem como instrumento de autoavaliação, além de uma sugestão de visita cultural.

Projeto

Propõe um projeto artístico que resgata conteúdos dos capítulos e apresenta um artista cuja linguagem se relaciona ao tema da Unidade, a outras disciplinas e a temas transversais.

Questões de vestibulares e do Enem

Traz questões de provas e exames que abordam conceitos artísticos.

Boxes Reflexão sobre o trabalho do artista, Para ampliar o conhecimento e Para praticar trazem atividades de reflexão, pesquisa e experimentação.

Sumário

Unidade 1: o que é arte?

INTRODUÇÃO 11

Um primeiro olhar	12
A arte do nosso tempo	14
<i>Livro de carne</i> , de Artur Barrio	16

CAPÍTULO 1

Escultura e materialidade 17

<i>A fonte</i>	18
Mais sobre <i>A fonte</i>	19
Marcel Duchamp	20
Outras obras de Marcel Duchamp	21
Saberes da Arte	22
A construção do conceito de arte	22
Elementos da linguagem visual	24
Técnicas e tecnologias: Escultura	26
Trabalho de artista: Bacharel em Artes Visuais	27
Experimentação	28
Contexto: Dadaísmo	30
Recorte na História: Como o Dadaísmo foi possível?	32
Interlinguagens: A música de Luigi Russolo	34
Fazendo arte	36
Para encerrar	38

CAPÍTULO 2

Música e estranhamento 39

<i>4'33"</i>	40
Mais sobre <i>4'33"</i>	41
John Cage	42
Outras obras de John Cage	43
Saberes da Arte	44
Silêncio ou ruído?	44
Notas musicais	45
Propriedades do som	46
Ritmo, melodia e textura	48
Notação musical	49
Técnicas e tecnologias: Partitura musical	50
Trabalho de artista: Músico erudito	51
Experimentação	52
Contexto: Música experimental	54
Recorte na História: Como surgiu a música experimental?	56
Interlinguagens: Merce Cunningham e a dança contemporânea	58
Fazendo arte	60
Para encerrar	62

CAPÍTULO 3

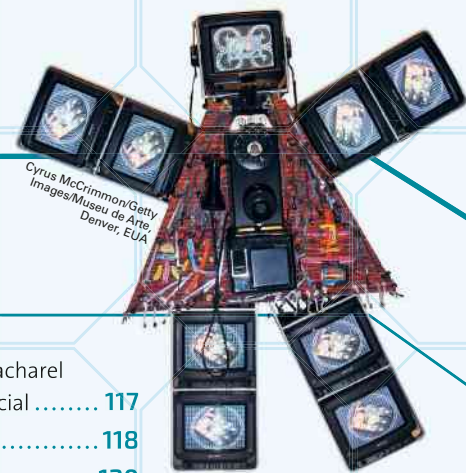
Dança e representação 63

<i>Vollmond</i>	64
Mais sobre <i>Vollmond</i>	65
Pina Bausch	66
Outras obras de Pina Bausch	67
Saberes da Arte	68
Dança e criatividade	68
A arte da dança	68
Diversidade corporal e movimento	69
Consciência corporal	70
Movimentos voluntários e involuntários	71
Técnicas e tecnologias: O estudo do movimento	72
Trabalho de artista: Dançarino	73
Experimentação	74
Contexto: Do moderno ao contemporâneo	76
A dança-teatro	77
Recorte na História: Os caminhos até a dança contemporânea	78
Interlinguagens: Analívia Cordeiro e a videoarte	80
Fazendo arte	82
Para encerrar	84

CAPÍTULO 4

Teatro e reflexão 85

<i>Coisas do gênero</i>	86
Mais sobre <i>Coisas do gênero</i>	87
Augusto Boal	88
Outras obras de Augusto Boal	89
Saberes da Arte	90
Elementos da linguagem teatral	90
Teatro e transformação	90
Teatro do Oprimido	92
Técnicas e tecnologias: Jogos teatrais	94
Trabalho de artista: Bacharel em Artes Cênicas	95
Experimentação	96
Contexto: Teatro de Arena	98
Recorte na História: Como surgiu o Teatro do Oprimido?	100
Interlinguagens: A arte relacional de Lygia Clark	102
Fazendo arte	104
Para encerrar	106



CAPÍTULO 5

Tecnologia e subversão	107
<i>Olympe de Gouges</i>	108
Mais sobre <i>Olympe de Gouges</i>	109
Nam June Paik	110
Outras obras de Nam June Paik	111
Saberes da Arte	112
Arte e movimento	112
Imagem em movimento e persistência retiniana	113
Videoarte	113
Técnicas e tecnologias: Vídeo, integração e interatividade	116

Trabalho de artista: Bacharel em Comunicação Social	117
Experimentação	118
Contexto: Fluxus	120
Recorte na História: As raízes do Grupo Fluxus	122
Interlinguagens: Instrumentos eletrônicos	124
Fazendo arte	126
Para encerrar	128

PROJETO 1: ARTE E ÉTICA	129
1. Referências: <i>Bandeira branca</i>	131
2. Criando uma instalação	135

Unidade 2: Arte para quê?

INTRODUÇÃO	139
Um primeiro olhar	140
Para que serve a arte?	142
<i>Parangolé</i> , de Hélio Oiticica	144

CAPÍTULO 6

Instalação e meio ambiente	145
<i>Tapumes</i>	146
Mais sobre <i>Tapumes</i>	147
Henrique Oliveira	148
Outras obras de Henrique Oliveira	149
Saberes da Arte	150
Pontos, linhas e texturas	150
Cores	151
Contraste e harmonia	152
Técnicas e tecnologias: Instalação	154
Trabalho de artista: O ateliê do artista	155
Experimentação	156

Contexto: Arte ecológica	158
Recorte na História: Arte ecológica, materiais e <i>assemblages</i>	160
Interlinguagens: A música do grupo Patubatê	162
Fazendo arte	164
Para encerrar	166

CAPÍTULO 7

Canto e memória	167
<i>Ñande Arandu Pyguá</i>	168
Mais sobre <i>Ñande Arandu Pyguá</i>	169
O povo guarani	170
Outras obras do povo guarani	171
Saberes da Arte	172
Voz e canto	172
Classificação das vozes para o canto	173
Coro e coral	174
Técnicas e tecnologias: Instrumentos indígenas	176
Trabalho de artista: Técnico de gravação	177
Experimentação	178
Contexto: Música indígena	180
Canto indígena guarani	180
Características do canto indígena brasileiro	181
Recorte na História: O canto coral no decorrer do tempo	182
Interlinguagens: O ritual indígena <i>Da-nho're</i>	184
Fazendo arte	186
Para encerrar	188



CAPÍTULO 8

Corpo e circo	189
Ovo	190
Mais sobre <i>Ovo</i>	191
Deborah Colker	192
Outras obras de Deborah Colker	193
Saberes da Arte	194
O corpo na tradição circense	194
Técnicas e tecnologias: Figurino, maquiagem, cenografia e sonoplastia	198
Trabalho de artista: Cenógrafo	199
Experimentação	200
Contexto: Novo Circo	202
Recorte na História: O circo no decorrer do tempo	204
Interlinguagens: O circo de Alexander Calder	206
Fazendo arte	208
Para encerrar	210

CAPÍTULO 9

Teatro e afirmação	211
Bença	212
Mais sobre <i>Bença</i>	213
Bando de Teatro Olodum	214
Outras obras do Bando de Teatro Olodum	215
Saberes da Arte	216
Arte ioruba	216
Arte do povo banto	218
Técnicas e tecnologias: Palco, estrutura e teatro	220
Trabalho de artista: Técnicos do teatro	221
Experimentação	222
Contexto: Teatro Negro	224
Recorte na História: Como surgiu o Teatro Negro?	226
Interlinguagens: A música do Olodum Mirim	228
Fazendo arte	230
Para encerrar	232

Unidade 3: Onde encontrar arte?

INTRODUÇÃO

Um primeiro olhar	266
A arte existe em qualquer lugar?	268
<i>7 mil carvalhos</i> , de Joseph Beuys	270

CAPÍTULO 11

Gravura e circulação	271
<i>Inserções em circuitos ideológicos</i>	272
Mais sobre <i>Inserções em circuitos ideológicos</i>	273
Cildo Meireles	274
Outras obras de Cildo Meireles	275
Saberes da Arte	276

CAPÍTULO 10

Animação e coletividade	233
<i>Casa segura</i>	234
Mais sobre <i>Casa segura</i>	235
Mônica Nador	236
Outras obras de Mônica Nador	237
Saberes da Arte	238
A origem do cinema	238
Efeitos especiais: o mundo de fantasia de Georges Méliès	239
Linguagem cinematográfica: edição e montagem do filme	239
Técnicas e tecnologias: Filme de animação	242
Trabalho de artista: Os artistas do <i>set</i> de filmagem	243
Experimentação	244
Contexto: Filme de animação quadro a quadro	246
Recorte na História: Como o cinema foi possível?	248
Interlinguagens: A dança de Flávio Sampaio	250
Fazendo arte	252
Para encerrar	254

PROJETO 2: ARTE E SOCIEDADE

1. Referências: <i>Experiência nº 3</i>	257
2. Criando uma intervenção	260



João Milet Meireles/Acervo do fotógrafo

Arte e sistema social	276
Sistema social da arte	276
Técnicas e tecnologias: Xilogravura	280
Trabalho de artista: Curadores	281
Experimentação	282
Contexto: Arte processual	284
Artivismo	285
Recorte na História: Como a arte processual e o artivismo foram possíveis?	286
Interlinguagens: A radioarte de Sarah Washington e Knut Aufermann	288
Fazendo arte	290
Para encerrar	292



CAPÍTULO 12

Música e periferia	293
<i>Sr. Tempo Bom</i>	294
Mais sobre <i>Sr. Tempo Bom</i>	295
Thaíde & DJ Hum	296
Outras obras de Thaíde & DJ Hum	297
Saberes da Arte	298
<i>Rap</i>	298
<i>Breakdance</i>	300
Técnicas e tecnologias: <i>Pickup, mixer,</i> <i>fone de ouvido e CDJ</i>	302
Trabalho de artista: Diretores artísticos	303
Experimentação	304
Contexto: Cultura <i>hip-hop</i>	306
Recorte na História: O que precedeu o <i>rap</i> e o Hip-Hop?	308
Interlinguagens: A pichação, o grapicho e o grafite	310
Fazendo arte	312
Para encerrar	314

CAPÍTULO 13

Dança e brasilidade	315
<i>Húmus</i>	316
Mais sobre <i>Húmus</i>	317
Antonio Nóbrega	318
Outras obras de Antonio Nóbrega	319
Saberes da Arte	320
Linguagens artísticas e brincadeiras populares	320
Outras danças brasileiras	324
Técnicas e tecnologias: Movimentos do frevo	326
Trabalho de artista: Coreógrafo	327
Experimentação	328
Contexto: Movimento Armorial	330
Recorte na História: Como o Movimento Armorial foi possível?	332
Interlinguagens: A arte neobarroca de Beatriz Milhazes ...	334
Fazendo arte	336
Para encerrar	338

CAPÍTULO 14

Teatro e rua	339
<i>Automáquina: universo deslizante</i>	340
Mais sobre <i>Automáquina: universo deslizante</i>	341
Grupo de teatro De Pernas Pro Ar	342
Outras obras do grupo De Pernas Pro Ar	343
Saberes da Arte	344
Teatro e democratização da arte	344
Teatro e narrativas populares no Brasil	344

Teatro de animação	346
Teatro e construção de cenários	347
Técnicas e tecnologias: Técnicas de manipulação de bonecos	348
Trabalho de artista: Diretor teatral	349
Experimentação	350
Contexto: Teatro de rua	352
Recorte na História: Como o teatro de rua chegou aos dias de hoje?	354
Interlinguagens: A literatura de cordel de J. Borges	356
Fazendo arte	358
Para encerrar	360

CAPÍTULO 15

Cinema e compartilhamento	361
<i>A vida em um dia</i>	362
Mais sobre <i>A vida em um dia</i>	363
Kevin Macdonald	364
Outras obras de Kevin Macdonald	365
Saberes da Arte	366
Linguagem audiovisual	366
Cinema digital	367
Autoria no cinema	368
Coautoria em tempos de interatividade	369
Técnicas e tecnologias: Internet e <i>World Wide Web</i>	370
Trabalho de artista: Diretores cinematográficos	371
Experimentação	372
Contexto: <i>Web arte</i>	374
Recorte na História: Como a <i>web arte</i> foi possível?	376
Interlinguagens: A <i>web arte</i> de Eduardo Kac	378
Fazendo arte	380
Para encerrar	382

PROJETO 3: ARTE E REPRESENTATIVIDADE

1. Referências: <i>Assentamento</i>	385
2. Criando uma composição	389
Questões de vestibulares e do Enem	392
Sugestões de leitura, filmes e sites	398
Bibliografia	399

O que é arte?

Nesta Unidade, você vai conhecer artistas, obras e movimentos artísticos que vão despertar sentimentos e sensações, instigar questionamentos em relação ao significado da arte e inspirá-lo a criar e realizar produções artísticas. Em meio a essas vivências, você também vai descobrir alguns elementos que caracterizam a arte contemporânea, como:

- uso inusitado de materiais e meios;
- estranhamento que causa no público;
- diálogo entre as linguagens artísticas;
- ludicidade e integração entre obra e espectador;
- uso de tecnologias de comunicação e informação.



INTRODUÇÃO

Artur Barrio/Acervo do artista



Livro de carne, de Artur Barrio,
1978-1979.

UM PRIMEIRO OLHAR

A imagem da abertura é da obra intitulada *Livro de carne*, do artista luso-brasileiro Artur Barrio. Observe as fotos da obra e procure perceber algumas das características presentes nela. Depois, responda às questões a seguir em grupo, compartilhando suas impressões com os colegas e o professor.

Fotos: Artur Barrio/Aervo do artista



Livro de carne, criação de Artur Barrio.

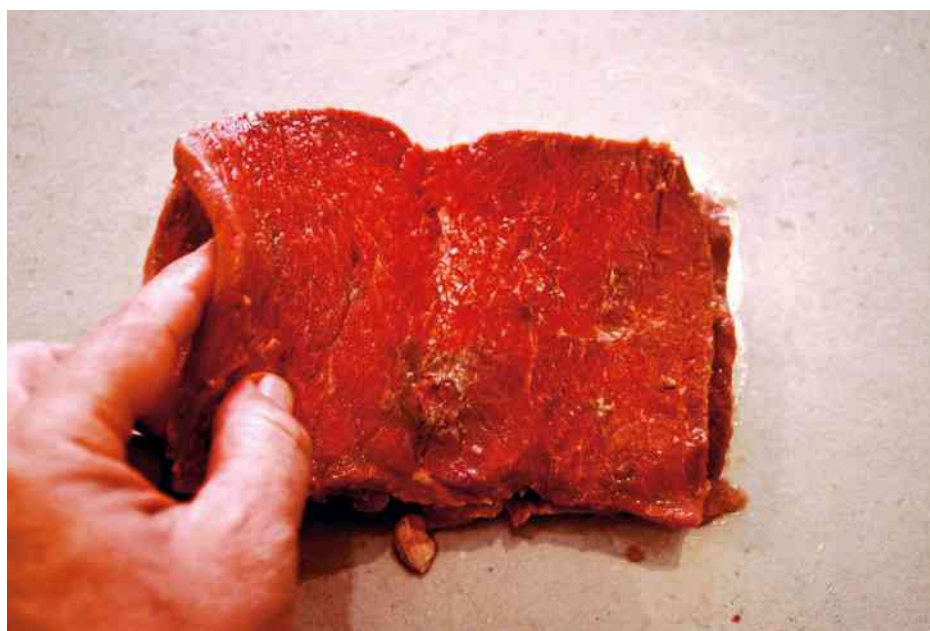


Neste momento, os alunos terão um primeiro contato com a obra *Livro de carne*, de Artur Barrio. O objetivo dessa atividade de fruição é provocar questionamentos e levantar hipóteses que serão discutidas e aprofundadas ao longo da Unidade 1, que trabalha o conceito de arte a partir do estudo das poéticas de artistas cujas obras exemplificam rupturas com concepções da arte clássica e colocam em pauta a construção desse conceito no contexto contemporâneo, em sua perspectiva crítica e histórica. É importante que as percepções dos alunos sejam valorizadas e que eles se sintam instigados a perguntar e questionar sobre as imagens apresentadas e a natureza da



Fotos: Artur Barrio/Acevo do artista

produção artística. Portanto, incentive-os a falar sobre suas impressões, aceitando diferentes respostas a respeito do trabalho de Artur Barrio, pois no decorrer desta etapa os alunos vão conhecer mais sobre o artista e o contexto no qual a obra *Livro de carne* surgiu, podendo ampliar a discussão acerca de seus significados. Nesta atividade, também é fundamental orientar os alunos para que eles possam apreciar, discutir e questionar a obra e para que manifestem suas concepções sobre arte e conheçam as de seus colegas.



Acompanha o livro um manual de instruções com os dizeres: "A leitura deste livro é feita a partir do corte/ação da faca do açougueiro na carne com o conseqüente seccionamento das fibras/fissuras, etc., etc., assim como as diferentes tonalidades e colorações. Para terminar, é necessário não esquecer das temperaturas, do contato sensorial (dos dedos), dos problemas sociais, etc. e etc. Boa leitura."

1. Descreva a obra apresentada. De que materiais ela é feita? Quais são suas características mais marcantes?
2. Você acha que essa obra pode ser exposta em museus e galerias de arte? Por quê?
3. Leia as indicações do artista no manual de instruções da obra e responda: nesse trabalho, qual é o papel do açougueiro, do artista e do público?
4. Você consegue pensar em alguma situação que poderia ter sido a inspiração para essa proposta artística? Qual?
5. Em sua opinião, o *Livro de carne* é uma obra de arte? Por quê?
6. Que sentimentos essa obra transmite a você? Por quê?

A arte do nosso tempo

O século XX caracterizou-se por mudanças significativas, resultado das transformações sociais, econômicas e políticas do mundo. Isso também se refletiu nas produções artísticas, que se desvincularam da herança da **arte acadêmica**, negando as ideias tradicionais da arte como representação do mundo e colocando em discussão determinados conceitos de beleza que até hoje, apesar dessas mudanças, são apreciados por nós.

A arte clássica passou então a dar lugar a manifestações artísticas questionadoras, que transcendiam o campo visual e misturavam diversas linguagens, usando sons, narrativas, gestos e movimentos. Mas será que essas produções, que fogem tanto dos padrões tradicionais, também podem ser consideradas arte? A resposta é sim.

Na contemporaneidade, muitos artistas buscam formas de expressar aquilo que sentem e pensam sobre o mundo e também meios de intervir nele, criar

Nidm Sanchez/Nitro/Latinstock



A arte contemporânea nasceu da ruptura com os valores da arte tradicional ocidental, por isso atualmente temos obras de arte que podem nos causar sensações diversas. Na foto, público observa a obra de arte *De lama lamina*, de Matthew Barney, no Centro de Arte Contemporânea Inhotim, em Brumadinho (MG). Foto de 2010. Para você, por que a árvore da obra está pintada de branco? Essa cor o remete a algo? Que sensações e pensamentos ela desperta em você?

ações e envolver os espectadores em suas obras. Para alguns deles, somos todos artistas: eles propõem a democratização da produção artística. Esse tipo de arte que se incorpora ao mundo busca também novos materiais, novas formas de expressão e novos lugares para se apresentar.

A arte contemporânea tem muitas vertentes e tendências – você verá que é muito difícil defini-la de maneira a dar conta de toda essa variedade. Mas uma coisa que podemos afirmar acerca das transformações que ocorreram na arte durante o século XX e continuam a se desenrolar no século XXI é que noções como as de beleza, imitação do real, obra-prima, talento e, principalmente, o papel e o valor da arte passaram a ser amplamente discutidos e revistos. Por isso, a arte tem estado em permanente mudança, e muitas das produções artísticas atuais nos causam sensações de estranhamento, curiosidade e, muitas vezes, rejeição.

Muitas vezes o senso comum e o que chamamos de **mecanismos de legitimação** da arte, como os museus, as galerias, os livros e os críticos de arte, apresentam ideias que o público considera contraditórias. Um exemplo disso é o fato de muitos museus possuírem em seu acervo algumas obras de arte clássicas e outras contemporâneas, que discordam do ideal clássico, mas que também estão expostas na mesma instituição.

Então, como podemos nos relacionar com todos os tipos de produção artística? Como estabelecer relações entre as mudanças culturais, sociais e tecnológicas e a arte? Será que ela deve permanecer imutável? Qual é o valor da arte para a sociedade? Como podemos reconhecer um artista?

Ao longo desta Unidade vamos refletir sobre essas questões, que vão alimentar sua relação com a arte. Você não precisa respondê-las diretamente, mas tenha em mente que, para compreender as produções contemporâneas, é necessário ampliar seu conhecimento, aceitando a pluralidade que o mundo de hoje oferece para romper com o ideal artístico já construído, deixando que as sensações que as obras atuais causam nos façam atribuir novos significados ao conceito de arte.

Para estudar a arte, é importante que os alunos compreendam que muitas questões não têm respostas objetivas, ou seja, eles não devem se preocupar com respostas certas ou erradas, pois as perguntas servem de orientações para que os alunos se sintam estimulados a pesquisar sobre a arte e a formar sua própria opinião. Você pode pedir que os alunos se organizem em pequenos grupos e comecem o trabalho da Unidade lendo a reflexão aqui proposta sobre o conceito de arte. Uma dinâmica interessante é pedir aos grupos que, em vez de procurar e discutir respostas, elaborem outras questões a partir de dúvidas que eles mesmos tenham sobre o tema. Essa também é uma forma de os alunos construir suas motivações e levantarem suas hipóteses sobre quais são e como se constroem os diferentes conceitos de arte, além de procurarem confirmar essas hipóteses no decorrer da Unidade. É interessante também voltar a essas perguntas sempre que possível ao longo do estudo dos capítulos. Uma ideia é criar uma “cápsula do tempo”: guarde as anotações iniciais dos alunos sobre essas questões e proponha no fim do estudo da Unidade que se reúnam e as discutam novamente. Em seguida, devolva as anotações do começo do ano, para que comparem e percebam o que aprenderam e as transformações pelas quais passaram em relação à sua percepção sobre o conceito de arte.



Ao conversar com os alunos sobre as perguntas propostas, procure destacar os conceitos abordados no *Livro de carne* de Artur Barrio que possam ser interpretados como questionamentos ou contrapontos aos valores e às características do regime militar vigente no Brasil na época: o fato de o trabalho propor um registro feito de carne, nervos e sangue, a insinuação de um registro ou escrito feito de nervos e cortado a faca, etc. Discuta com os alunos sobre como essas ideias fazem alusão ao período ditatorial brasileiro, em que muitas pessoas foram torturadas e mortas.



Livro de carne, de Artur Barrio



Jose Luis Salmeron/Notime/AFP

Artur Barrio não gosta de ser chamado de artista. Para ele, essa designação é limitadora e opressora.

Navegue

Para conhecer mais sobre o artista e sua obra, acesse: <<http://arturbarrio-trabalhos.blogspot.com.br>>. Acesso em: 4 mar. 2016.

Esta atividade é uma vivência da proposta poética e da experiência artística de Artur Barrio. Pode ser um momento para discutir com os alunos os deslocamentos do conceito de obra de arte que se deram a partir do século XX e que serão aprofundados nesta Unidade. Uma das questões que você pode levantar diz respeito à materialidade da obra de arte,

Mãos à obra

- Inspirado na obra de Artur Barrio, agora você vai produzir um livro com materiais inusitados. Para isso, reúna-se em um grupo de até cinco integrantes.
 - Inicialmente, decida que tipo de conteúdo seu livro vai abordar: será um livro político, que trata de problemas sociais? Ou um livro romântico, com personagens? Será um livro de aventura, de suspense?
 - Em seguida, escolha com que tipo de material o livro será feito. Tenha em mente que esse tipo de livro tem relação com o objeto artístico, e o objeto de

A obra mostrada nas imagens foi criada pelo artista luso-brasileiro Artur Barrio (1945) em 1977 e registrada em fotografias entre 1978-1979. Essa produção não é uma obra tradicional, pois em sua composição foi utilizada carne, ou seja, um material frágil e perecível, que pode causar certo incômodo no público e apodrecer no decorrer do tempo.

O livro de Artur Barrio foi criado para ser manuseado diretamente pelo público. O material utilizado permite que cada um possa imaginar que histórias esse livro conta, já que não há palavras escritas em suas páginas. Com essa proposta, Barrio questionou o que é arte, pois para ele um trabalho artístico também pode ser perecível, efêmero e feito com materiais que despertam diversos sentidos e sensações.

Quando o *Livro de carne* foi exposto pela primeira vez, no ano de 1977, o Brasil se encontrava em plena ditadura militar, período em que diversos direitos civis foram suspensos. A classe artística estava entre os grupos mais vigiados nessa conjuntura, pois não era permitido expressar qualquer ideia que se opusesse ao regime ou ao governo. Os artistas que se opusessem ao governo eram presos e corriam o risco de ser torturados. Isso aconteceu também com políticos, jornalistas e ativistas. Autores de obras e manifestações artísticas que pudessem ser interpretadas pelos censores do governo como contestadoras eram oprimidos. Você acha que, nesse contexto, o *Livro de carne* pode ter um sentido político? Que significados o trabalho de Artur Barrio pode adquirir?

A arte também é uma forma de expressão das ideias do artista, e Artur Barrio quis despertar no público, por meio de seu trabalho, uma reflexão sobre as concepções tradicionais da arte, o papel do artista e os problemas sociais, colocando em discussão a visão dele sobre o que vem a ser uma obra de arte. Muitas de suas produções foram registradas no que ele chama de **cadernos-livros**, que contêm suas ideias e esboços e que são fundamentais para a compreensão de sua obra.

que será tema do primeiro capítulo da Unidade. Pergunte aos alunos em que a experiência da atividade se diferencia da obra realizada pelo artista, se o conceito de obra de arte tradicional cabe nessa situação e se o trabalho atinge os objetivos do grupo. A partir dessas questões, estimule os alunos a refletir sobre o que é o *Livro de carne*: é uma obra, um trabalho, uma ação, um projeto, uma proposta? Destaque também o caráter relacional e interativo do *Livro de carne*: o trabalho se dá na experiência, na integração entre os indivíduos e, de certa maneira, em sua efemeridade. A obra só se completa com a participação ativa do público, ou seja, enquanto arte pode ser qualquer coisa: um objeto pronto, materiais perecíveis, etc. É importante que o material se relacione ao tema ou conteúdo escolhido pelo grupo.

- Depois de decidir o material, planeje como será a montagem do livro: número de páginas, capa, etc. Você também pode escrever um manual de instruções para os leitores do seu livro.
- Assim que o livro estiver pronto, exponha o trabalho para toda a turma para que todos possam manuseá-lo e, em seguida, converse sobre a experimentação.

os participantes estão juntos na experiência coletiva e sensorial. Encerre a atividade ouvindo os relatos da experiência dos alunos e proponha que eles reflitam sobre o conceito de arte e a experiência artística. Assim, podem usar essas reflexões para orientar o estudo e as leituras dos capítulos desta Unidade.



CAPÍTULO

1

Escultura e materialidade

Bridgeman Images/Keystone do Brasil/Museu de Israel, Jerusalém/© Succession Marcel Duchamp/ AUTVIS, Brasil, 2016/Coleção particular.



A fonte, de Marcel Duchamp, 1917.

Ao observar a imagem da obra *A fonte*, de Marcel Duchamp, os alunos podem iniciar uma discussão sobre a legitimação da obra de arte, da autoria, do trabalho do artista e dos meios de produção nas artes visuais. É possível que eles

A fonte

Elena Aquila/Demotix/Corbis/Latinstock/© Succession Marcel Duchamp/AUTVIS, Brasil, 2016/Coletivo particular.



A fonte, de Marcel Duchamp, 1917. 36 cm × 48 cm × 61 cm, exposta na Galeria Nacional de Arte Moderna em Roma, 2013.

reconheçam que o objeto é um mictório e, se não tiverem conhecimentos prévios sobre o trabalho de Duchamp, podem surgir dúvidas a respeito de como ele teria sido produzido (podem se perguntar se o artista fez uma escultura à mão que representa um mictório, por exemplo). O fato de o trabalho se tratar de um *ready-made*, ou seja, utilizar um objeto pronto em sua apresentação, já pode ser um primeiro elemento para a discussão a respeito da natureza do objeto artístico e o conceito de autoria: um objeto que não foi produzido pelo artista pode ser considerado arte? Essa pergunta também pode despertar outras discussões em relação ao trabalho artístico: se o objeto apresentado não é resultado da habilidade técnica específica do artista (que, nesse caso, seria a habilidade de esculpir ou moldar), o que diferencia seu trabalho? Qual a importância da ideia, do conceito e da proposta apresentada ao público?

- Observe a foto da obra *A fonte* e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) Descreva a imagem: o que você vê nela?
 - b) Que objeto é esse?
 - c) Com que material ele é feito?
 - d) O objeto parece ter sido construído por um processo manual ou industrial?
 - e) Em que lugar está esse objeto?
 - f) Da maneira como está apresentado, que papel você acha que ele desempenha?
 - g) Há algo escrito no objeto? O quê? Qual é a função dessas palavras?
 - h) Para você, esse objeto é uma obra de arte? Por quê?
 - i) Que sensações a foto provoca em você?
 - j) O que você faria se fosse um crítico de arte e recebesse esse objeto para ser avaliado?
 - k) Qual seria a sua reação ao visitar uma exposição com obras de arte desse tipo?

Mais sobre A fonte

A imagem da página ao lado é da obra *A fonte*, criada pelo artista francês Marcel Duchamp em 1917. Ela é formada por um mictório colocado deitado em cima de um pedestal, datado e assinado com o nome R. Mutt. Esse objeto inusitado foi enviado pelo artista para que fosse aceito em um evento organizado pela Sociedade de Artistas Independentes de Nova York, que recebia inscrições de trabalhos de artistas e as submetia à avaliação de um corpo de jurados, responsável por decidir quais trabalhos participariam da exposição.

Esses eventos são uma forma comum de divulgar a produção de artistas tanto iniciantes quanto mais experientes. Marcel Duchamp já era um artista relativamente conhecido em Nova York nessa época, por isso, entre outros motivos, utilizou o pseudônimo R. Mutt em sua inscrição. Esse pseudônimo foi escolhido por fazer alusão à palavra alemã *Armut*, que em português significa 'pobreza'. Além disso, também teve inspiração no nome de uma empresa de equipamentos sanitários, chamada Mott Works, e de um personagem jocoso de um desenho intitulado *Mutt and Jett*, muito conhecido na época. Dessa forma, que relações podemos estabelecer entre a obra e o pseudônimo escolhido pelo artista?

Como era de se esperar, o júri do evento não aceitou a obra na exposição por considerá-la de mau gosto. Entretanto, esse ato aparentemente irreverente de Duchamp foi uma das ações mais emblemáticas da mudança de rumos que ocorreu na arte ocidental ao longo do século XX. Com sua proposta, o artista questionou o estatuto tradicional da arte, que valoriza a obra como uma produção **original** do artista, feita com materiais nobres e bom acabamento.

Você deve ter notado que *A fonte* não é uma escultura tradicional – ou seja, feita em pedra, madeira ou metal com o objetivo de **representar** algo ou alguém –, ela é o **próprio** mictório, um objeto usado no nosso cotidiano. Trata-se de uma peça pronta, um produto industrial usado no dia a dia, que, ao ter sua posição invertida e sua estrutura assinada e datada, teve sua função original intencionalmente alterada pelo artista, transformando-se em obra de arte. Com isso, Duchamp criou o conceito de **ready-made**, termo em inglês que designa um objeto pronto, como objetos comuns do nosso cotidiano que, ao assumir outros significados, são transformados em obras de arte.

O primeiro **ready-made** feito pelo artista foi *Roda de bicicleta*. Duchamp contou que pensou em unir o banco à roda de bicicleta pelo prazer de ver a roda girando.



Roda de bicicleta, de 1913.

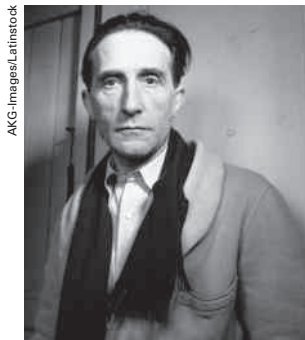


Navegue

Para conhecer mais sobre arte contemporânea e seus conceitos, acesse o *site* do Itaú Cultural, que responde a muitos dos nossos questionamentos e apresenta artistas relacionados aos assuntos destacados. Disponível em: <<http://54.232.114.233/extranet/istoearte/>>. Acesso em: 28 set. 2015.

Questione os alunos sobre as ideias que a escolha do pseudônimo pode despertar em relação à obra. Estimule-os a levantar hipóteses sobre as conexões entre a assinatura e a proposta artística de Duchamp: de que forma a ideia de pobreza sugerida pela palavra alemã *Armut* se relaciona com o conceito de *ready-made* e o uso de objetos industrializados na produção de arte? A referência à pobreza pode ser uma provocação aos curadores? Por que a assinatura está tão grande no objeto? Duchamp estaria ironizando a importância do nome e da reputação do artista como forma de dar valor à obra?

Marcel Duchamp



Marcel Duchamp,
artista francês.

Academia: instituição social em que se realizam estudos eruditos, tais como estudos científicos, literários e artísticos.

Marcel Duchamp (1887-1968) foi um artista que questionava a arte tradicional. Por isso suas obras tinham características contestadoras e punham à prova os critérios que definiam o que era e o que não era considerado arte pela academia.

Para ele, a definição do que é ou não é arte não deve obedecer somente ao que pensam os críticos ou os estudiosos e nem se submeter apenas ao gosto do público. Ele considera que o artista deve ser um pesquisador, que amplia seus horizontes e apresenta novas propostas, muitas vezes causando reações contrárias ou provocando o espectador.

Duchamp também foi um dos primeiros artistas a propor que a habilidade técnica não devia ser o único fator a ser considerado ao avaliar uma obra de arte, mas que a **ideia** e as **propostas** do artista também deveriam ser levadas em conta.

As proposições de Duchamp no campo da arte são tidas até hoje como a semente da **arte conceitual**, uma tendência na arte contemporânea que entende a produção artística como a manifestação ou apresentação de uma ideia ou um conceito, independentemente do material e da técnica usados pelo artista. Por isso, para que possamos compreender muitas das manifestações artísticas atuais, é importante conhecer a ideia ou a proposição que embasa cada produção.

Dessa forma, para analisar a obra de Duchamp, é importante compreender o contexto no qual o artista produziu sua obra. Ele ficou mais conhecido como artista **dadaísta**, movimento que estudaremos neste capítulo.

A obra de Duchamp também está vinculada a sua atitude tanto quanto a suas produções e ideias. Em um de seus rompantes criativos, o artista lançou a figura de Madame Rose Sélavy na cena artística nova-iorquina, uma “artista” que na realidade era ele mesmo vestido de mulher.



Duchamp com amostras de seus trabalhos em 1957.



Madame Rose Sélavy,
personagem criada e vivida
por Marcel Duchamp.

Problematize com os alunos a obra *Suporte de garrafas*, levantando questões sobre qual é a importância da escolha do objeto para a realização de um *ready-made*. Escute as impressões dos alunos sobre a obra e, depois, lembre-os de que a escolha do objeto é intencional e importante para o artista, pois é a partir dessa escolha que serão atribuídos novos significados ao objeto, tornando-o obra de arte.

Outras obras de Marcel Duchamp

Em sua carreira, Marcel Duchamp produziu muitos *ready-mades*, instalações e realizou *performances*. Veja a seguir mais algumas obras do artista.



Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu de Israel, Jerusalém/
© Sucessão Marcel Duchamp/AUTVIS, Brasil, 2016/Coletivo particular.

Suporte de garrafas, 1914, 65,8 cm x 37,2 cm. Observando a imagem, por que você acha que o artista escolheu este objeto para fazer sua obra? Escolher objetos comuns como obra de arte é uma maneira de provocar o público? Que ideia Duchamp tentou passar com essa obra?

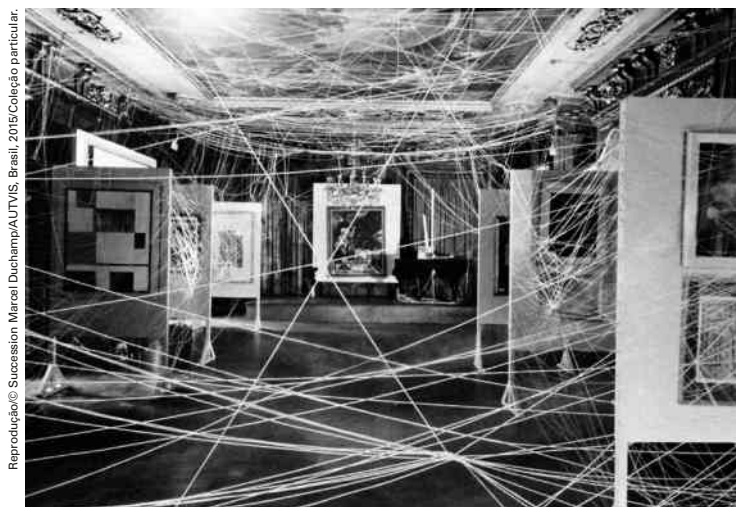


Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu de Arte da Filadélfia, Pensilvânia, EUA
© Sucessão Marcel Duchamp/AUTVIS, Brasil, 2016/Coletivo particular.

O grande vidro ou A noiva despida pelos seus celibatários, mesmo, de 1915-1923, óleo, verniz, papel alumínio, fios elétricos e vidro. Nesta obra, Marcel Duchamp projetou duas lâminas de vidro, uma sobre a outra, onde se vê uma figura abstrata na parte de cima, que seria a noiva, e na parte de baixo se percebem outras figuras, dispostas em círculo e feitas de cabides, tecido e outros materiais, ao lado de uma engrenagem retirada de um moinho de café. O significado da obra continua um grande mistério.

Como você a interpreta?

Comente com os alunos que Duchamp foi um dos primeiros artistas a explorar o espaço de um museu como parte de seu trabalho ao ser organizado junto de André Breton, artista francês. É importante chamar a atenção dos alunos para a proposta de Duchamp, que era de criar um espaço diferente, desafiador para o público, deixando o barbante emaranhado por todo o espaço no qual as obras estavam expostas. Questione os alunos se eles acham que *Milhas de barbante* proporciona alguma interação com o público e aceite as diferentes respostas.



Reprodução/© Sucessão Marcel Duchamp/AUTVIS, Brasil, 2015/Coletivo particular.

Milhas de barbante, 1942. Nesta obra, que efeito o barbante espalhado pela sala causa? Se você fosse um espectador, qual seria a sua reação ao se deparar com um local assim? Qual foi a intenção do artista ao realizar essa intervenção?

espalhar barbante em todo o espaço da exposição *First Papers of Surrealism*, realizada em 1942, da qual ele foi organizador junto de André Breton, artista francês. É importante chamar a atenção dos alunos para a proposta de Duchamp, que era de criar um espaço diferente, desafiador para o público, deixando o barbante emaranhado por todo o espaço no qual as obras estavam expostas. Questione os alunos se eles acham que *Milhas de barbante* proporciona alguma interação com o público e aceite as diferentes respostas.

Reflexão sobre o trabalho do artista

- O que você achou do trabalho de Marcel Duchamp? Em trio, reflita sobre as questões a seguir.
 - a) Levando em consideração as propostas do artista sobre arte, que ideias as obras dele nos transmitem?
 - b) O conceito de *ready-made* aparece em todos os trabalhos aqui abordados de Duchamp? De que forma? Quais são os materiais utilizados pelo artista nas obras que você viu?
 - c) De que maneira o trabalho de Duchamp propõe a relação do espectador com a arte? Existe a possibilidade de interação em sua obra? **Nesta atividade é importante que os alunos reflitam em trios sobre as obras apresentadas e façam esse exercício sem noções pré-concebidas. Oriente os alunos a não argumentar apenas com base**

nas impressões pessoais deles. Auxilie-os a buscar informações sobre as concepções clássicas e tradicionais da arte e sobre as propostas da arte moderna e as ideias de Duchamp aqui apresentadas.

Saberes da Arte

A construção do conceito de arte

Na cultura ocidental, o conceito de obra de arte é entendido como um trabalho criado por um artista com materiais nobres, como tela de tecido, mármore, bronze, etc. Além disso, a obra deve ser original ou uma obra-prima, fruto da inspiração, do dom ou da habilidade técnica que o artista possui para **imitar a realidade**. Como consequência disso, na sociedade, construiu-se a noção de que um trabalho artístico só é considerado arte e seu autor só é reconhecido publicamente como artista se a obra estiver exposta em um museu para que o público possa contemplá-la e, assim, maravilhar-se com sua beleza, transcendendo a realidade prosaica.

Entretanto, desde o final do século XIX, o modo como entendemos o que é arte vem sendo questionado. O contato com outras culturas, o desenvolvimento da tecnologia, a industrialização, a urbanização, a velocidade e os problemas do mundo contemporâneo, entre outros aspectos, colocaram em xeque esse conceito preestabelecido. A seguir, vamos ver como a arte era entendida em diferentes épocas.

Na Antiguidade clássica, a técnica

Na tradição ocidental, os primeiros a conceituar e teorizar sobre arte foram os filósofos gregos, principalmente Platão e Aristóteles, que viveram por volta de 400 a.C. e 300 a.C. Durante quase 2 mil anos, suas ideias mantiveram-se em voga. A arte era entendida, então, como técnica. Assim, para que uma produção ou manifestação fosse considerada artística, teria, necessariamente, de ser realizada com virtuosismo técnico e ser bem-acabada. Além disso, para que uma obra de arte fosse considerada **bela**, teria de possuir um conteúdo que refletisse os valores morais e éticos vigentes, pois se considerava que a essência da beleza somente poderia ser alcançada a partir de tais valores.

Na Idade Média, a imaginação

A Idade Média foi um período histórico marcado especialmente pelos temas religiosos na arte ocidental. Em quase toda a Europa, os artistas exerciam um papel muito bem definido, retratando histórias bíblicas nas paredes das igrejas e nos castelos dos nobres e realizando trabalhos decorativos com temas mitológicos ou exaltando o reinado de seus monarcas.

O trabalho artístico era realizado por encomenda, por isso o papel do artista daquela época pode ser comparado ao de um profissional liberal do mundo de hoje. Esses artistas eram basicamente pintores e escultores, que trabalhavam por longos períodos envolvidos nas construções das grandes igrejas. Havia também muitos artistas especializados em tapeçarias e vitrais, que eram comuns na decoração dos castelos. Esse tipo de profissão era aprendido quase sempre em família ou nas corporações de ofício e passado de geração em geração.

Com o advento do Renascimento, os estudos sobre o homem e suas produções, entre elas a arte, ganharam maior impulso. Passou-se, então, a valorizar a **imaginação** e a considerar a arte como a expressão da **subjetividade** do artista. Uma obra era considerada bela caso refletisse a racionalidade do seu autor e fosse obtida por meio de estudos matemáticos e anatômicos.

De Agostini Picture Library/Bridgeman Images/Keystone Museu do Louvre, Paris, França.



Vênus de Milo, escultura encontrada em 1820 que data provavelmente do século II a.C. É um dos símbolos mais conhecidos da expressão da noção de beleza na arte grega. Não se sabe como seria a posição de seus braços, já que a estátua foi encontrada quebrada.

Na Era Moderna, o espectador

Foi no período das revoluções burguesas que os estudos relacionados à apreciação da arte ganharam impulso. Assim, passou-se a considerar que, para uma obra de arte ser bela, ela precisava, necessariamente, causar uma “experiência estética” no público. Como experiência estética entendia-se uma experiência arrebatadora com o **belo** e o **sublime**, uma energia de extrema amplitude ou força, que transcendesse o próprio belo e levasse o observador ao conhecimento de si, do mundo, da vida. Ao vivenciar uma experiência estética, o sujeito, além de se emocionar, mobilizaria conhecimentos prévios e elaboraria seu pensamento.

Na Idade Contemporânea, a crítica da arte

Com o advento da Idade Contemporânea, principalmente a partir do século XIX, acontece uma explosão de estilos e movimentos artísticos, cada qual com sua proposta estética. Nessa época, em geral, os artistas estudavam arte em academias e conservatórios por longos anos para, depois, romper com os cânones. Essa ousadia era justificada pela “personalidade” do artista, encarado romanticamente como rebelde, excêntrico.

Em razão da intensa e variada produção artística que a época contemporânea passou a apresentar, os críticos – estudiosos que teorizam sobre as obras de arte e as avaliam – passaram a ter papel fundamental na legitimação da produção artística. Além deles, muitas vezes, os próprios artistas legitimam suas criações por meio de textos críticos e manifestos, enriquecendo o conhecimento artístico e estético.

Converse com os alunos sobre quais motivos levaram o artista a veicular imagens publicitárias em suas obras, perguntando se eles enxergam alguma crítica no fato de haver tantas imagens replicadas.

No século XX, a arte em relação

No início do século XX, período de grandes transformações sociais, políticas e econômicas, surgem artistas que se desvinculam das formas tradicionais de expressão, conhecidos como “artistas de vanguarda”. Influenciados pelas descobertas arqueológicas, pelos saberes antropológicos, pelas ciências exatas, pela psicologia e pela psicanálise, eles afirmam que o **acaso** e o **inconsciente** estão sempre presentes nos processos de produção artística; por isso, segundo eles, o artista não tem total controle sobre sua criação. Por causa dessa postura, a arte se abre para a experimentação de novos materiais, tornando-se livre, inclusive, para dessacralizar a obra de arte e para relativizar o conceito de beleza.

Na contemporaneidade, é entendido como artista aquele que pensa sobre arte e que desenvolve um **percurso poético**, ou seja, que se propõe a criar de forma intencional e reflexiva. Para isso, não é necessário ter habilidades técnicas nem uma personalidade excêntrica, mas sim conhecer arte e se deixar levar pela experiência estética e pelo prazer que ela causa em si e nos outros.

Os artistas passam a utilizar em seus trabalhos materiais inusitados e objetos já prontos, industrializados ou artesanais. Além disso, apropriam-se das linguagens tecnológicas e dos produtos da indústria cultural como uma forma de crítica.

Gradativamente, os teóricos de arte reconhecem e valorizam as mais diversas formas de arte, erudita ou não, e passam a conceituar as manifestações artísticas como possuidoras de **múltiplos sentidos**, que são dados pelo artista, pela obra e pelo público, em constante diálogo. São criadas **obras abertas**, que estimulam os observadores a interagir com elas, recriando-as.

Assim, os artistas atuais também passam a questionar os modos de circulação da arte, fazendo *performances* e *happenings*: aquelas são intervenções cuidadosamente elaboradas, que mesclam as artes visuais com a música e o teatro; estas aliam o planejado com o improvisado e envolvem a participação do espectador. São eventos que geralmente se desenrolam fora de teatros, museus e galerias, locais alternativos onde o artista procura expor sua arte e intervir no espaço.



Latas de sopa Campbell, produzida pelo artista estadunidense Andy Warhol (1928-1987) em 1962, mostra como a arte contemporânea passa a incorporar os elementos mais diversos, vindos do cotidiano e da linguagem publicitária.

HeritageGlow Images/Colégio particular©The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts, Inc./AUTVIS, Brasil, 2016.

Elementos da linguagem visual

Espaço

Desenho de perspectiva: técnica que utiliza efeitos visuais para criar a ilusão de tridimensionalidade do espaço e das formas em representações bidimensionais, como a pintura e o desenho.

Ponto de fuga: ponto para o qual todas as linhas paralelas convergem, quando representadas em perspectiva.

Efeito sfumato: técnica artística utilizada para configurar transições suaves entre as tonalidades, comumente aplicada em desenhos ou pinturas. A palavra vem do italiano *sfumare*, que significa 'evaporar como fumaça, esfumaçar'.

Nas artes visuais, a tradição da representação do espaço sempre foi uma das características mais marcantes da produção artística. O trabalho de representar o espaço tridimensional com recursos bidimensionais (o desenho, a pintura sobre o papel ou a tela) sempre foi um desafio.

Provavelmente, ao tentar desenhar um lugar, como a sua sala de aula, por exemplo, você já teve dificuldades. Para dar conta desse tipo de representação, inúmeras técnicas foram elaboradas ao longo da história da arte, como o **desenho de perspectiva**, a utilização do **ponto de fuga**, o **efeito sfumato**, entre outras.

Na modernidade, artistas como o pintor francês Paul Cézanne (1839-1906) revolucionaram essas noções, representando o espaço e os objetos tridimensionais de maneira considerada distorcida, desobedecendo às técnicas de perspectiva e mostrando objetos de pontos de vista que não correspondem à experiência real.



Montanha Sainte-Victoire, de Paul Cézanne, 1904-1906. Óleo sobre tela, 63,5 cm x 83 cm. Em suas obras, o artista rompe com as técnicas de perspectiva e descobre novas formas de representar o espaço.

Bridgeman Images/Keystone/Artista, Zurich, Suíça/Coleção particular.

Já Duchamp foi ainda mais longe ao propor que a arte poderia ocupar o espaço real, junto com os espectadores, ao realizar a obra *Milhas de barbante*. Assim como para ele, a questão para os dadaístas não era como a arte poderia representar o espaço, mas como ela poderia intervir nele, relacionando-se com as pessoas. Atualmente, os artistas contemporâneos trabalham com as mais diversas propostas em relação ao espaço, como instalações e ocupações, até mesmo no espaço virtual.

Forma

A exploração da forma como assunto do trabalho, seja na pintura ou na escultura, é uma das muitas características marcantes da arte moderna e contemporânea. Foi nesse período que os artistas ampliaram os horizontes da exploração e da experiência com a arte, subvertendo o uso de objetos utilizados no dia a dia e ressignificando formas.

Os artistas passaram a criar as formas em seus trabalhos, sem ter um comprometimento muito restrito com a representação do real. Na escultura, por exemplo, muitos dedicaram-se ao desenvolvimento de processos de criação, muitas vezes bastante pessoais, que resultassem em formas inovadoras.

O escultor inglês Henry Moore (1898-1986), por exemplo, pesquisava pedras e seixos de rio para descobrir formas que servissem de inspiração para seu trabalho. Essa abordagem cria uma interessante relação entre o processo e o resultado. Outros também se apropriavam de objetos do cotidiano e suas formas para subverter seu significado, como é o caso de Duchamp com os *ready-mades*.

Materialidade

Como você já viu neste capítulo, a ideia de que a arte só poderia ser produzida com materiais bastante específicos, como tinta a óleo, mármore, bronze, entre outros, era muito forte. A partir da modernidade, inúmeros elementos foram introduzidos à produção artística desconstruindo a ideia tradicional do que seria material artístico ou não. O fato é que quase tudo pode ser matéria-prima da criação artística.

A materialidade da obra de arte visual pode se expressar mais comumente por meio da caracterização de três aspectos: o **suporte**, a **matéria** e a **ferramenta**. Mesmo hoje, em trabalhos de arte digital, podemos identificar a presença desses conceitos. O suporte é onde se configura o trabalho artístico, onde ele se fixa, como a tela na pintura, o papel no desenho e um *pen-drive* no caso de uma ilustração digital. Já a matéria é o material que se transforma no trabalho artístico, como a pedra na escultura. A ferramenta é o tipo de instrumento que o artista usa para realizar seu trabalho e manipular o material, como o pincel na pintura, uma câmera, um computador ou um aplicativo para fazer um vídeo digital.

Outra característica importante das transformações na materialidade das obras de arte é que muitos artistas trabalham com a ideia de que o próprio material já pode ter um sentido a ser explorado na obra de arte, sem que seja necessariamente modificado ou manipulado pelo artista. Elementos naturais, como barro, pedras e água do mar, por exemplo, ganham significados pela referência que nos trazem, por remeter à ligação do homem com a natureza. Em outros casos, objetos populares, como imagens de celebridades ou embalagens de produtos conhecidos, podem ser usados para criticar a sociedade de consumo, dependendo de como o artista os manipula em sua obra. Duchamp foi um dos primeiros artistas a propor que objetos prontos, sem a intervenção da mão do artista, poderiam ser considerados, ao mesmo tempo, material e a própria produção artística.

Hoje temos muitos artistas que trabalham com recursos eletrônicos e digitais, como vídeos, internet e projeções em espaços públicos. Suas obras não têm um material físico definido, isto é, podem ser reproduzidas, copiadas e baixadas da internet.



Oval com pontos, escultura de Henry Moore, 1968-1969. Bronze, 110 cm de altura.

Cate Gillon/Getty Images/©The Henry Moore Foundation, 2015-©www.henrymoore.org-ATV/S. Brasil, 2015.



A pintura acadêmica explorava a habilidade do artista em dar vida às mais belas imagens por meio da utilização dos materiais tradicionais de pintura.

Técnicas e tecnologias

Escultura

Desde a Pré-História o homem cria esculturas, utilizando diversos materiais e técnicas. Muitas dessas obras se conservaram até hoje, algumas modeladas em argila, outras esculpidas em blocos de pedra ou entalhadas na madeira ou ainda feitas pela fundição de bronze ou prata.



Giancarlo Ligueri/Shutterstock/Clow Images/ Museu do Vaticano/Vaticano.

Laocoonte e seus filhos, descoberta em 1506. Escultura grega esculpida em mármore, atribuída a Agesandro, Polidoro e Atenodoro.



magge/Shutterstock

Técnica: escultura em pedra.

Esse tipo de produção era muito comum na Idade Média, e até hoje podemos observar nas grandes igrejas construídas na Europa, por exemplo, esculturas de figuras religiosas e meticulosos detalhes figurativos feitos por artesãos escultores que trabalhavam durante anos para realizar essas produções.

Já na modernidade, os mais diversos materiais passaram a ser utilizados para esse trabalho, como sucatas, plástico, gesso, madeira e objetos cotidianos.



Leo Drummond/Nitro Images



Ewais/Shutterstock

Técnica: entalhe de madeira.

Conjunto de esculturas esculpidas em madeira, no Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, Minas Gerais (Brasil). Obra de Antônio Francisco Lisboa (1738-1814), conhecido como Aleijadinho.

Para praticar

Peça antecipadamente aos alunos que levem para a aula o material necessário. É importante que o sabonete ou o sabão em barra sejam quadrados, pois assim dão mais possibilidades de exploração da forma no trabalho. Converse com os alunos acerca do que desejam e planejam modelar.

- Nesta atividade, você vai utilizar um sabão ou um sabonete como matéria-prima para esculpir. Com um estilete, comece a retirar, cortar e raspar o sabonete ou o sabão, para obter a forma que você quer. Em seguida, cuidadosamente, use um prego para compor os detalhes de sua escultura. Depois, compartilhe o resultado do seu trabalho tridimensional com os demais colegas.

Acompanhe o trabalho dos alunos e observe de que forma eles realizam o acabamento de suas pequenas esculturas: chame a atenção para o alisamento das peças e as rebarbas e arestas.

TRABALHO DE ARTISTA

Bacharel em Artes Visuais

Em grande parte das universidades há o curso de bacharelado em Artes Visuais. Nesse curso, o aluno aprende a trabalhar com materiais, ferramentas e suportes das várias linguagens artísticas, como o desenho, a gravura, a pintura, a escultura, e outras modelagens que envolvem os chamados multimeios, incluindo aqueles que utilizam vídeo e tecnologias digitais. Durante o período do curso, os alunos se aperfeiçoam para desenvolver seus estilos e suas marcas pessoais.

Nesse percurso, também são estudados processos criativos na arte e são realizadas pesquisas que abordam temas sociais, filosóficos e até científicos. Também há aulas de História e Teoria e Crítica da Arte, para garantir aos alunos a formação conceitual necessária à reflexão e à análise dos aspectos e das transformações ocorridas no decorrer do tempo a fim de contextualizar a própria obra.

O bacharel em Artes Visuais tem seu repertório ampliado e sua técnica aperfeiçoada para se tornar um artista visual e desenvolver a própria obra. Como artista, ele pode procurar galerias de arte que o representem e comercializem seu trabalho.

Além disso, pode também atuar como ilustrador de livros e de materiais publicitários, como diretor de arte, coordenando equipes de ilustradores, *designers* ou desenhistas em diversos tipos de produções, ou como cenógrafo de teatro, cinema, TV, etc.

O bacharel em Artes Visuais também pode fazer o curso de licenciatura para dar aulas tanto em escolas como em instituições, projetos sociais e cursos livres.

Peça aos alunos que antecipadamente pensem nas perguntas que querem fazer e, se possível, que levem gravadores, câmeras, papel e caneta para fazer anotações e registrar as respostas dos entrevistados. Se em sua cidade não houver galerias de arte, oriente os alunos a ir até um local de comercialização de artesanato, de arte popular e produção de objetos com materiais reciclados para geração de renda (como ONGs, por exemplo). Incentive os alunos a investigar o percurso que os produtos fazem até chegar ao cliente final: quem os produz, como são produzidos, de onde vem a matéria-prima, quem os comercializa, como chegam ao varejo, como é composto o preço, etc.



Relaximages/Alamy/Glow Images

O trabalho do cenógrafo envolve planejamento, montagem de cenários e escolha de elementos cenográficos acessórios para espetáculos de teatro e dança, filmes e programas de TV.

Entrevista

- Com mais dois colegas, faça uma visita a uma galeria de artes visuais, um ateliê de produção artística ou uma cooperativa de artesãos e entreviste os profissionais do local, questionando-os sobre os processos de produção, distribuição e comercialização das obras de arte que eles produzem. A seguir, sugerimos algumas perguntas que podem guiar seu trabalho.
 - Como é dividido o trabalho? Qual é a função de cada profissional?
 - Como as obras de arte chegam até as pessoas, ou seja, como é o processo de distribuição?
 - Como o preço das obras é definido?
 - Qual é a relação desses profissionais com o trabalho? Eles gostam do que fazem?
 - O público/cliente fica satisfeito com o resultado do trabalho?

Depois de coletar os dados e analisá-los, converse com o professor e os colegas sobre as suas impressões em uma roda de conversa.

EXPERIMENTAÇÃO

Nesta seção, há uma série de propostas de experimentação artística, todas relacionadas ao conteúdo estudado no capítulo. Para acompanhar seu percurso em Arte, guarde seus trabalhos ou um registro deles em uma pasta ou uma caixa. Esse será seu **portfólio**, um arquivo que também serve para a sua autoavaliação.

O portfólio é um importante instrumento de acompanhamento e avaliação da produção dos alunos ao longo do Ensino Médio. É fundamental que os alunos o entendam como registro de seu percurso em Arte, para que possam refletir sobre suas escolhas em relação a temas, formas de expressão e suas preferências formais e estéticas. A cada nova produção, pode ser enriquecedor retomar os portfólios.

1. Para esta atividade, é essencial que os alunos circulem pelo espaço e busquem cenários, pessoas e objetos para as fotografias. A proposta aqui é se desprender da ideia do registro da realidade. Se houver a possibilidade, faça uma seleção das melhores fotos com os alunos, imprima no laboratório de informática da escola e proponha uma exposição com os trabalhos escolhidos.

3. Uma outra maneira de realizar esta atividade é levar os alunos ao laboratório de informática da escola para que eles façam uma montagem digital com imagens publicitárias. Esta é uma oportunidade para relacionar o conceito de *ready-made* e o caráter conceitual da arte. Valorize e discuta as ideias e os conceitos dos alunos e incentive-os a pensar sobre os efeitos da mídia, da publicidade e da cultura do consumo, assuntos que costumam agradar os adolescentes.

4. Estimule os alunos a trocar objetos entre eles, experimentando combinações de tamanhos, cores e formatos. Você também pode propor que façam uma caixa coletiva com objetos de todos para que cada um deles selecione os que quer usar.

1. Nesta atividade, você vai realizar fotografias abstratas, procurando registrar mais as formas e as cores do que os objetos ou os acontecimentos. Para isso, você vai precisar de uma câmera fotográfica (pode ser uma máquina digital, um celular, um *tablet*, etc.).
 - Com a câmera fotográfica, procure registrar objetos e detalhes em *zoom*, ou seja, bem de perto, para que o observador não identifique o que foi fotografado.
 - Em seguida, experimente diferentes recursos disponíveis em sua câmera, como o foco, a luminosidade, etc. Procure também fotografar objetos em posições estranhas e inusitadas, para realizar registros abstratos.
 - Depois das experimentações, imprima pelo menos duas fotografias de que mais gostou, leve-as para a sala de aula e compartilhe com os colegas e o professor suas opiniões sobre o trabalho.
2. Agora você vai explorar diferentes materiais e suportes para fazer um desenho. Para isso, vai precisar de giz de lousa, pó de café, beterraba, carvão, entre outros materiais que podem servir de tinta para seu desenho. *Antecipadamente, peça aos alunos que pesquise quais tipos de materiais não*
 - Primeiro pesquise diferentes tipos de suporte, como papel, tecido, papelão, pedaços de madeira, etc., que podem ser usados com os materiais que você escolheu.
 - Depois, faça um desenho utilizando os materiais e os suportes e procure observar as cores, as texturas e explorar as possíveis combinações entre eles.
 - Combine com os colegas e o professor uma data para a apresentação dos trabalhos. *convencionais eles poderiam utilizar para fazer um desenho. Sugira que explorem cores, texturas e materiais, sem se preocupar com figuração. Incentive a busca pela obtenção de resultados variados pela combinação desses elementos.*
3. Neste exercício, você vai se apropriar de imagens publicitárias que circulam na mídia para criar um trabalho artístico. Algumas das formas de atribuir novos significados a imagens apropriadas é por meio da justaposição, colocando-as junto a outras imagens, ou pela intervenção, desenhando por cima delas ou modificando-as de alguma maneira. Então, para realizar esta atividade, você vai precisar de jornais, revistas, folhetos publicitários, tesoura e cola.
 - Recorte as figuras do material previamente separado pensando no significado social delas e em como você pode fazer uma composição para mudar, criticar ou enfatizar esses significados, combinando diferentes imagens entre si ou intervindo com desenhos e outros recursos em seu trabalho.
 - Utilize uma folha de papel sulfite ou papel-cartão e faça a sua colagem. Depois, converse com os colegas e o professor sobre o resultado.
4. Agora, você vai fazer uma colagem tridimensional. Para isso, junte uma série de pequenos objetos, como tampas, cliques, retalhos de tecido, espiral de caderno, etc.
 - Com os materiais em mãos, escolha uma superfície para realizar seu trabalho, como uma placa de compensado de aproximadamente 20 cm x 20 cm, um fundo velho de gaveta ou um retalho de madeira.
 - Organize os objetos sobre a sua placa, pensando nas combinações mais inusitadas possíveis, que desafiem os sentidos e estimulem a criatividade. Você pode colar os objetos com cola quente, cola de madeira ou cola branca. Depois de pronto, compartilhe o resultado do seu trabalho com os colegas e o professor.



5. Nesta atividade, você vai explorar a variedade de formas e transformar as letras, elementos com os quais você trabalha todos os dias, em formas abstratas. Para isso, utilize as letras como formas para elaborar uma composição visual.

- Recorte, de papéis coloridos, revistas e jornais, letras variadas de diferentes tamanhos, buscando compor um conjunto de letras pequenas e grandes, coloridas, pretas e brancas.
- Depois, sobre uma cartolina, elabore uma composição, ocupando todo o espaço, sem deixar nada em branco. Crie sobreposições, contrastes e destaques.

6. Nesta atividade, o objetivo é criar máquinas absurdas inspiradas pelo trabalho de Duchamp. Forme uma dupla, converse com seu colega e crie o conceito para o projeto de sua máquina. Podem ser ideias inusitadas, como uma máquina para enxugar gelo, ou que faça refletir, como uma máquina de extração de preconceito. Para ajudar no desenvolvimento, você pode seguir as orientações abaixo.

- Discuta: quais são as partes da sua máquina e como ela é construída?
- Descreva seu funcionamento: o que ela faz e que resultados ela alcança?
- Crie o manual de instruções da máquina, descrevendo como ela funciona, como utilizá-la e quais são as instruções de manutenção.
- Por fim, faça um desenho da máquina, ilustrando como ela funciona.

7. Para esta atividade, forme um grupo com mais três colegas. O objetivo é criar uma representação visual para um conceito, uma ideia.

- Primeiro, escolha um dos temas sociais propostos: trabalho, diversidade, preconceito, educação, meio ambiente ou política.
- Depois, discuta com o grupo que ideias podem melhor exprimir o tema proposto, organize-as e crie ou procure imagens que as representem. Você pode usar fotos de jornal e da internet, rótulos, embalagens, anúncios, etc.
- Em uma cartolina, faça uma composição visual, pensando em quais imagens devem ficar juntas, que ideias elas podem passar, como podem ser interpretadas. A intenção é formar um conjunto que passe os seus conceitos, não é necessário organizar como uma história ou tentar criar uma sequência.
- Depois de fazer a composição, compartilhe seu trabalho com os colegas e o professor.

5. Nesta atividade, o objetivo é que os alunos explorem a colagem e o uso das letras como forma. Incentive a pesquisa visual, para que os alunos observem cores, tamanhos e formatos. Converse com os alunos sobre a possibilidade de construir palavras que se relacionem de alguma maneira com as formas que estão criando.

6. Na realização desta atividade, converse com os alunos sobre a criação de máquinas fora dos padrões que denunciem situações e convenções sociais que eles considerem absurdas e gostariam de contestar.

7. Em cada grupo, proponha aos alunos que retomem os trabalhos anteriores para refletir sobre como eles constroem suas narrativas visuais: como as ideias podem ser transmitidas por meio de imagens? Como é possível criar sentidos ao combinar imagens? Que significados as imagens assumem ao ser combinadas?, etc.

Esse bate-papo é a oportunidade ideal para sistematizar os conceitos trabalhados nas atividades. Deixe que os alunos se expressem livremente de forma organizada. Esteja atento às ideias dos alunos, para descobrir um pouco mais sobre o processo de aprendizagem deles a fim de aperfeiçoar seu trabalho. Incentive-os a fazer uma síntese do resultado da conversa para que guardem em seus portfólios.

Para concluir a experimentação

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) Com qual proposta você mais se identificou? Em qual delas você se sentiu se expressando de forma mais plena? Por quê?
 - b) Como você acha que técnica e conceito se relacionaram nessas propostas? Em qual delas você se sentiu mais envolvido pela expressão de forma mais espontânea e em qual você pensou e elaborou mais as ideias?
 - c) Você acha que a materialidade interfere no modo como uma obra de arte é produzida? Como? E de que forma os materiais influenciam na interpretação da obra?
 - d) Observando os resultados das experimentações, você consegue apontar alguma característica que se repete em suas produções, como uma marca pessoal? Qual? Você consegue enxergar isso nos trabalhos dos colegas?

Contexto

Dadaísmo

O Dadaísmo foi um movimento artístico que surgiu entre 1916 e 1922, em meio à Primeira Guerra Mundial, idealizado por um grupo de artistas refugiados na Suíça e liderado por Tristan Tzara, Hugo Ball e Hans Arp.

Artistas dadaístas em Paris. Entre eles estão, da esquerda para a direita, Jean Crotti, André Breton, Jacques Rigaut, Paul Éluard, George Ribemont-Dessaignes, Benjamin Péret, Théodore Fraenkel, Louis Aragon, Tristan Tzara, Philippe Soupault. Foto de 1921.



Bridgeman Images/Keystone Brasil/Arquivos Larousse, Paris, França.

Nonsense: linguagem incoerente, desprovida de sentido. Nas artes, o *nonsense* foi uma forma de expressão muito explorada pelo Dadaísmo e por correntes posteriores, como a *Arte Pop*. O *nonsense* na arte caracteriza-se pela falta de sentido, juntando palavras, imagens e sons que não se relacionam, por exemplo, podendo provocar, incomodar ou divertir o espectador.

O principal objetivo desses artistas era contestar o papel da arte até então e propor um novo começo diante da destruição causada pela guerra. Para isso, usavam a ironia, o humor e o **nonsense** e menosprezavam a arte tradicional, criando uma postura que eles chamavam de antiartística.

A arte dadaísta também valorizava as ideias e o conceito dos artistas, que se relacionaram à visualidade da obra. Portanto, uma obra de arte dadaísta poderia ser feita por outra pessoa com a habilidade técnica requerida, desde que sua **concepção** fosse realizada pelo artista. Assim, qualquer objeto poderia se transformar em arte caso o artista se apropriasse dele e alterasse intencionalmente seu sentido.

Esse movimento difundiu-se na Europa e nos Estados Unidos quase simultaneamente. Em Zurique, na Suíça, Hugo Ball e outros artistas fundaram a casa Cabaret Voltaire, em que foi realizada a primeira apresentação dadaísta. Em Nova York, Marcel Duchamp, com seus *ready-mades*, foi um dos principais responsáveis pela disseminação das ideias desse movimento, que também ganhou outras cidades importantes para o desenvolvimento da arte, como Berlim e Paris.

Frente do Cabaret Voltaire, local onde o grupo se reunia e se apresentava. Foi durante a busca de um nome para uma das apresentações que Hugo Ball e outros artistas se depararam com a palavra *dada*, que em francês significa 'cavalinho de pau' e por isso também pode ser entendida como uma referência à infância e à primeira palavra que o ser humano pronuncia.



Eric Nathan/Alamy/Latinstock

Esse tipo de arte também era uma forma de protesto, um estado de espírito, pois os dadaístas eram contra o sistema capitalista e contra a ideia de que os artistas deveriam criar obras para decorar as casas das pessoas mais abastadas. Por isso, para espalhar suas ideias, faziam poesias, esculturas, pinturas, colagens e escreviam manifestos que iam contra os parâmetros tradicionais da arte. Por exemplo, Hugo Ball (1886-1927), um dos fundadores do movimento dadaísta, escreveu um dos manifestos mais famosos e questionou o propósito da arte, que até então, segundo ele, servia apenas para ganhar dinheiro e agradar aos burgueses.

Assim como outros manifestos de movimentos artísticos da Europa no início do século XX, o *Manifesto Dadá* buscava contrapor as ideias do grupo artístico às tradições vigentes na arte. No caso dos dadaístas, somava-se a isso uma severa crítica social e um ataque aos costumes burgueses. A seguir, leia um trecho desse manifesto e depois converse sobre suas impressões com os colegas e o professor.

PRIMEIRO MANIFESTO DADÁ

Dadá é uma nova tendência da arte. Você pode afirmar isso pelo fato de que até agora é desconhecido, mas amanhã toda a Zurique vai falar dele. Dadá vem do dicionário. É ridiculamente simples. Em francês quer dizer 'cavalo de pau'. Em alemão significa 'tchau', 'não me enche', 'até logo'. Em romeno, 'sim', 'concordo', 'você está certo', 'é isso', e assim por diante.

Uma palavra internacional. Apenas uma palavra e uma palavra como movimento. É muito fácil entendê-la. Absurdamente simples. Ao fazer dela uma tendência da arte, é claro que vamos arranjar complicações. [...]

Como conquistar a eterna bem-aventurança? Dizendo Dadá. Como tornar-se famoso? Dizendo Dadá. Com nobres gestos e maneiras finas. Até a loucura. Até perder a consciência. Como se livrar de tudo o que é jornalismo passado, de tudo o que é legal e certo, de tudo o que é moralizado, animalizado, europeizado, enfeitado? Dizendo Dadá. [...]

Eu deveria ler versos que dispensam a linguagem convencional, nada menos. [...] É uma questão de conexões, e de interrompê-las um pouco e começar novamente. Não quero nenhuma palavra que tenha sido descoberta por outrem. Todas as palavras foram descobertas pelos outros. Quero a minha palavra, meu ritmo, e vogais e consoantes também, que combinem com meu ritmo e minhas descobertas. Se uma vibração mede sete centímetros, quero palavras que meçam precisamente sete centímetros. As palavras do senhor Silva só medem dois centímetros e meio.

Assim é possível ver perfeitamente como surge a linguagem articulada. Eu deixo as vogais brincarem. Eu deixo as vogais simplesmente acontecerem, assim como ocorre com o miado de um gato. Aí surgem palavras, ombros de palavras, pernas, braços, mãos de palavras. Au, oi, u. Mas não devemos deixar surgir muitas palavras. Um verso de uma poesia é a chance de dispensarmos palavras e esta linguagem maldita. [...] Eu quero a palavra onde ela acaba e começa. Dadá é o coração das palavras.

Cada coisa tem a sua palavra, pois a palavra própria transformou-se em coisa por si só. Por que árvore não se chama *plupluch*, e *pluplubach* não se chama chuva? A palavra, a palavra, a palavra fora de seu domínio, seu preenchimento, sua impotência ridícula, sua vaidade, fora de seus limites. A palavra, meus senhores, é uma questão pública de suprema importância.

BALL, Hugo. *Manifesto Dadá*, 1916. Texto de domínio público traduzido pelos autores.



Hugo Ball/PVE/Bridgeman Images/Keystone Brasil

Hugo Ball durante apresentação do poema dadaísta "Elephant Caravan", no Cabaret Voltaire, em 1916. Nessa apresentação, usando um traje feito com metal brilhante e um chapéu em forma de cone na cabeça, Ball anunciou o novo gênero criado por ele: os poemas sonoros.

Leia o texto do *Manifesto Dadá* com os alunos, levando em conta o contexto histórico e social no qual ele foi produzido. Converse acerca das propostas artísticas apresentadas no texto e como elas podem, também, ser interpretadas como um posicionamento político em relação ao que acontecia na época e às esferas dominantes na sociedade.

Estimule os alunos a ir além dos fatos e investigar os conceitos envolvidos na trajetória de cada artista. O trecho do *Manifesto Dadá* transcrito é um excelente ponto de partida para construir o contexto do trabalho junto aos alunos. Além disso, sugira a eles que procurem por outros textos dadaístas e que comparem os trabalhos dos diferentes artistas do movimento, para que possam compreender como o artista escolhido por eles se posiciona.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, faça um levantamento de informações sobre a vida e a obra de um artista do Dadaísmo. Depois, elabore um seminário, utilizando cartazes ou recursos de informática, e compartilhe o trabalho com os demais colegas e o professor.

RECORTE NA HISTÓRIA

Como o Dadaísmo foi possível?

Vanguardas artísticas: manifestações artístico-literárias surgidas nas duas primeiras décadas do século XX, na Europa, e que provocaram uma ruptura com a tradição cultural dos séculos anteriores.

O **Dadaísmo** foi um movimento artístico fruto das grandes mudanças ocorridas nas artes visuais no decorrer do século XIX que, por sua vez, refletiram o momento de transformações políticas do século XVIII, como as revoluções burguesas. Nesse contexto revolucionário, em que valores como liberdade, igualdade e fraternidade vieram à tona, surgiram diversos movimentos artísticos, que nos apresentaram artistas cujos trabalhos são conhecidos e valorizados até hoje.

Nesse sentido, o Dadaísmo, que faz parte das **vanguardas artísticas** do século XX, radicalizou a crítica social e os cânones das artes ditas tradicionais. Conheça alguns dos movimentos artísticos que antecederam o surgimento do Dadaísmo e de outras vanguardas.

Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França.



A liberdade guiando o povo, pintura de Eugène Delacroix, 1830. Óleo sobre tela, 260 cm x 325 cm.

O **Romantismo** nasceu entre o fim do século XVII e início do século XVIII e questionava o racionalismo do Iluminismo, valorizando as emoções, o sublime, os ideais burgueses e, em alguns casos, a religiosidade.

O **Realismo** foi um movimento artístico e literário nascido na França em meio à Revolução de 1848, que deu voz às pessoas de classes sociais menos favorecidas. Esse movimento rompeu com o Romantismo, pois buscava retratar acontecimentos cotidianos de forma natural, ou seja, não idealizada, e as pinturas eram como fotografias das cenas da época, feitas por meio de uma cuidadosa observação.

Reprodução/Museu de Belas Artes, Boston, EUA.



Camille Monet e criança no jardim do artista em Argenteuil, de Claude Monet, 1875. Óleo sobre tela, 55,3 cm x 64,7 cm.



Os quebradores de pedra, de Gustave Courbet, 1849. Óleo sobre tela, 159 cm x 259 cm.

O **Impressionismo** foi um movimento que se voltou às questões técnicas do uso da luz e das cores, por causa da influência do desenvolvimento da fotografia e do contato com a cultura dos povos do Oriente, fruto do Neocolonialismo.

Reprodução/News Masters Gallery, Dresden, Alemanha.

O **Pós-impressionismo** caracterizou-se pelo rompimento com normas e cânones da arte clássica. Os artistas desse movimento produziram uma arte vibrante influenciada principalmente pela produção dos impressionistas. Com o passar do tempo, esse modo de fazer arte dividiu-se em duas tendências: uma baseada num desenho quase geométrico, realizado por Cézanne, e outra voltada para a expressão colorida de emoções e sensações, criada por Vincent van Gogh (1853-1890).

Bridgeman Images/Keystone/Museu Hermitage, São Petersburgo, Rússia.



Natureza morta com maçãs, de Paul Cézanne, 1890. Óleo sobre tela, 35,2 cm × 46,2 cm.



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

A noite estrelada, de Vincent van Gogh, 1889. Óleo sobre tela, 73,7 cm × 92,1 cm.

O **Simbolismo** surgiu em Paris, em 1890, apresentando obras que pareciam cenas de sonhos, cheias de fantasia, seres fantásticos e símbolos. Para os artistas simbolistas, entre eles o francês Paul Gauguin (1848-1903) e o austríaco Gustav Klimt (1862-1918), a arte era um elo entre o mundo material e o misterioso mundo espiritual. Por essa via, valorizavam o modo de viver dos "povos primitivos", pois eles possuíam uma conexão direta com a natureza.

Reprodução/Museu d'Orsay, Paris, França.



Arearea, de Paul Gauguin, 1892. Óleo sobre tela, 75 cm × 94 cm.



Reprodução/Galeria Austríaca Belvedere, Viena, Áustria.

O beijo, de Gustav Klimt, 1907-1908. Óleo sobre tela, 180 cm × 180 cm.

Para mais orientações sobre levantamento de informações e apresentação de seminário, consulte o final deste livro.

Auxilie os alunos para que seus trabalhos tenham como foco a investigação visual relacionada aos conceitos e às propostas estéticas das diferentes tendências da arte moderna. Se achar conveniente, peça a eles que respondam como os artistas acreditavam que as pinturas deveriam ser, que materiais usavam, se pintavam de maneiras diferentes, etc. Essas questões devem servir para nortear o trabalho. Oriente-os durante a produção das apresentações. Outra possibilidade é utilizar cartazes com colagens para a apresentação caso a escola não disponha de computadores ou sala de informática.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, faça um levantamento de informações para aprofundar seu estudo sobre as características estéticas e as propostas artísticas de um dos movimentos citados. Vale procurar manifestos, textos de época, fotografias, etc. Depois de coletar todas as informações necessárias, monte uma apresentação visual. Escolha de quatro a seis obras de arte do movimento que você pesquisou e apresente para toda a turma, relacionando as características do movimento estudado às obras. Para isso, você pode usar o computador para criar apresentações de slides.

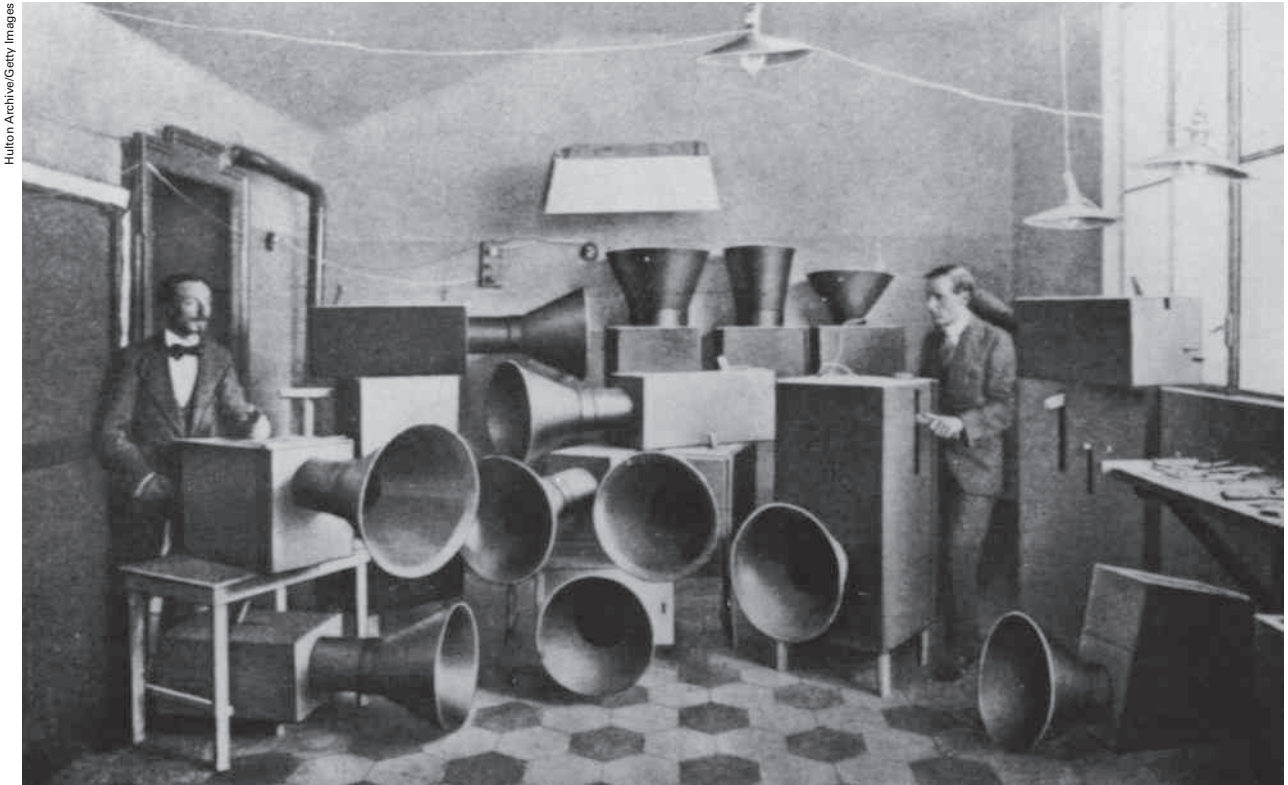
Interlinguagens

A música de Luigi Russolo

Na música, a materialidade também foi um dos aspectos da produção artística que passou a ser questionado e sofreu transformações, permitindo a criação de instrumentos musicais originais conectados a um tempo ruidoso e tecnológico.

No início do século XX, o pintor e compositor italiano Luigi Russolo (1885-1947) criou obras inspirado nas ideias do Futurismo, mas suas maiores inovações foram no campo da música, difundindo as propostas desse movimento, como a Revolução Industrial, as metrópoles, a era das máquinas e a velocidade.

Ele criou instrumentos musicais inovadores, os chamados *intonarumori*, com a intenção de transpor os ruídos do cotidiano, como o barulho dos carros, das máquinas, das multidões e dos motores, para a música. Segundo ele, a era industrial ampliou a capacidade do homem de apreciar sons mais complexos.



Os *intonarumori* de Luigi Russolo. Cada um desses instrumentos era feito de uma caixa retangular de madeira com um alto-falante de papelão ou metal na frente.

Para Russolo, o ruído poderia ser utilizado por suas qualidades sonoras e musicais, como o timbre, e não somente por seu significado. Ele pode ser considerado o primeiro músico *noise*, uma tendência da música que ganha força a partir dos anos 1920.

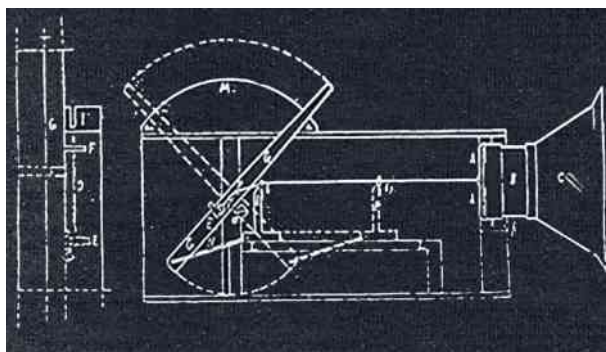
O que mais inspirou Russolo na criação dos seus instrumentos foi a possibilidade de produzir novos sons e de, pela sua combinação, explorar formas inovadoras de composição e execução musical. Não se tratava da perpetuação das tradições musicais, mas sim de pesquisar algo que ainda não tivesse sido criado musicalmente.

Para fazer o *intonarumori* funcionar, o artista girava uma manivela ou pressionava um botão elétrico para acionar uma roda de madeira ou de metal, cuja forma poderia variar, dependendo do modelo do instrumento.

Ao girar a roda, uma tira de metal vibrava e produzia ruídos. A tensão da tira de metal era alterada por uma alavanca que ficava no alto do *intonarumori*, o que permitia a produção de sons específicos. Na outra extremidade da tira de metal, havia uma pele de tambor que transmitia vibrações para o alto-falante.

Ao todo, havia 27 variedades de nomes diferentes para os *intonarumori*, de acordo com o som que produziam: uivo, trovão, explosão, borbulha, zumbido, assobio, e assim por diante. Você pode ouvir os sons desse curioso instrumento na internet: há vídeos e áudios que mostram como eles eram reproduzidos.

Em 1917, Russolo montou uma orquestra com seus instrumentos e realizou um grande concerto futurístico, ao qual o público reagiu de maneira violenta, rejeitando sua criação musical. Infelizmente, nenhum dos *intonarumori* originais resistiu à Segunda Guerra Mundial.



Reprodução/Coletivo particular

Desenho de um *intonarumori*.

Arena Images/ArenaPAL/Top Foto/Keyatone Brasil



Os *intonarumori* podiam produzir efeitos diferentes de acordo com os materiais de que eram feitos.

Reflexão sobre o trabalho do artista

- Agora que você conheceu o trabalho de Luigi Russolo no campo da música, vamos estabelecer relações entre as suas propostas musicais e as ideias de Duchamp na arte. Com mais dois colegas, forme um grupo e discuta as questões abaixo. Depois, compartilhe suas ideias com os demais colegas e o professor.
 - a) De que maneira as mudanças causadas pela Revolução Industrial influenciaram o trabalho de Duchamp e Russolo?
 - b) Que semelhanças e diferenças encontramos na utilização que esses dois artistas fazem dos materiais em suas obras?
 - c) Já vimos que Duchamp rompeu com as tradições das artes visuais de seu tempo. Podemos dizer que Russolo fez o mesmo em relação à música? Por quê?

socialização das conversas: peça a cada grupo que apresente suas reflexões para a classe. Identifique pontos de vista opostos e complementares e promova a discussão sobre os temas abordados.



Nesta seção, você encontrará propostas de atividades para a realização de produções artísticas nas quais poderá ampliar sua pesquisa e sua experiência em Arte, além de aprimorar suas propostas pessoais. As atividades são orientadas pela retomada dos temas que foram estudados no capítulo como uma forma de avaliar seus estudos. Lembre-se de colocar as produções em seu portfólio.

1. Poesia dadaísta

Como vimos, os artistas dadaístas buscavam criar uma nova realidade. Para lograr seu objetivo, usavam elementos inusitados, como a incoerência, que é uma das características mais marcantes da poesia dadaísta.

Tristan Tzara (1896-1963), um dos líderes do movimento, escreveu um texto no qual dá a receita para criar um poema. Leia-o a seguir e crie o seu. Depois, compartilhe sua produção em voz alta com os demais colegas da sala e veja que efeito ela causa em quem ouve.

Para fazer um poema dadaísta

Pegue um jornal.

Pegue a tesoura.

Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.

Recorte o artigo.

Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse [artigo e meta-as num saco].

Agite suavemente.

Tire em seguida cada pedaço, um após o outro.

Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.

O poema se parecerá com você.

E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, [ainda que incompreendido do público].

TZARA, Tristan. Para fazer um poema dadaísta. In: TELLES, Gilberto M. *Vanguarda europeia e Modernismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2001. p. 81.

2. Criando e produzindo um *ready-made*

Nesta atividade, você vai criar um *ready-made*. Para isso, deve pensar muito bem nas ideias que quer transmitir ao público na hora de escolher ou produzir seu objeto.

Observe a seguir mais um *ready-made* de Marcel Duchamp e reflita sobre a escolha dos materiais, procurando entender que sentido ele atribuiu a cada um.

Promova a leitura da obra com os alunos, fazendo-os refletir acerca da escolha dos materiais e do título da obra. Retome o conteúdo sobre Duchamp com os alunos e lembre-os de que Rose Sélavy é um pseudônimo do artista. Pergunte-lhes: “O que esses materiais representam?”; “Que relação você vê entre os materiais e o título da obra?”; etc.

Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu de Israel, Jerusalém/
© Sucessão Marcel Duchamp/AUTV/S, Brasil, 2016/Coletão particular.



Por que não espirrar, Rose Sélavy?, 1921, é um ready-made composto de mármore no formato de cubos de açúcar, um termômetro e um osso dentro de uma gaiola.

Não se esqueça de que é necessário descontextualizar o objeto que você escolheu ou combiná-lo com outros, pois o *ready-made* é uma obra de arte que deve ser carregada de significado.

Lembre-se também de que a produção de um *ready-made* pode ser realizada de diversas maneiras, envolvendo ou não a **intervenção** do artista nos objetos. Para realizar alguma modificação, você pode usar outros materiais, como papel, tinta, cola, sucata, etc. Portanto, a compreensão do *ready-made* como arte está no **conceito**, ou seja, na ideia que se quer passar, e é isso que vai definir a forma como ele será apresentado.

Depois da escolha e da produção, é fundamental pensar em um **título** para o seu trabalho, pois as palavras podem ajudar a representar as ideias que você quer transmitir.

Planeje com o professor e os colegas um dia de exposição para que outros alunos da escola e as pessoas da comunidade possam apreciar seu trabalho.

Conexões



Literatura dadá

A literatura dadaísta tem como características a espontaneidade, a agressividade verbalizada, a desordem das palavras, a incoerência e o questionamento da rima.

Os poetas desse movimento atacavam e duvidavam da lógica e do raciocínio, qualidades que geralmente se expressavam pela palavra e pela organização linear do discurso. Em oposição a isso, faziam uso do *nonsense*, buscando justamente a exploração da falta de sentido na utilização da linguagem. Trabalhavam na composição de seus poemas usando as palavras e sua sonoridade muitas vezes como se fossem elementos simplesmente estéticos ou abstratos.

Na poesia dadaísta, as palavras são dispostas conforme surgem no pensamento, muitas vezes como forma de ridicularizar a tradição poética das narrativas épicas, odes e exaltações românticas.

A linguagem dessa literatura busca romper as barreiras dos significados das palavras, ao conferir ao som e ao ritmo dos poemas tanta importância – ou mais – que o seu sentido. Muitas vezes, os sons são intensificados pelo grito e pelo urro, como formas de provocação ao burguês e ao seu apego à tradição e ao capital.

No Brasil, o Dadaísmo exerceu influência na arte e na poesia, especialmente pela exploração do absurdo como forma de expressão e na contestação da rigidez da tradição.

O escritor Mário de Andrade (1893-1945), por exemplo, em seu livro *Pauliceia desvairada*, adverte no prefácio que só deveriam ler o poema “Ode ao burguês” os leitores que soubessem urrar. Leia um trecho do poema:

Ode ao burguês

Eu insulto o burgês! O burguês-níquel,
o burguês-burguês!
A digestão bem feita de São Paulo!
O homem-curva! o homem-nádegas!
O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,
é sempre um cauteloso pouco a pouco! [...]

ANDRADE, Mário de. *Ode ao burguês*. Disponível em: <www.culturabrasil.org/burgues.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

Esta atividade é uma proposta para que os alunos trabalhem o pensamento conceitual na arte e para que reflitam acerca do potencial simbólico, processual e comunicativo da experiência artística. Retome o que eles estudaram e busquem sobre Duchamp e o Dadaísmo, sobre como os artistas, por meio de propostas estéticas e operações poéticas, atribuíam significados aos objetos. Um ponto importante a discutir neste trabalho é como podem apresentar os objetos e seus títulos de forma que não se baseiem apenas em relações objetivas com os objetos escolhidos, pois as ideias deles precisam ser decifradas ou enxergadas pelos outros alunos. Chame a atenção para que procurem identificar se há relações e conceitos que normalmente são associados aos objetos e de que forma a combinação entre diferentes objetos e o título dado ao trabalho podem evidenciar essas relações. Por exemplo: um rolo de macarrão para um aluno pode ser um objeto associado à figura da avó, mas para outros pode sugerir violência. O significado do *ready-made*, portanto, vai depender do contexto de apresentação do rolo de macarrão e do título dado a ele. Se for apresentado com uma foto da avó, ele pode transmitir a sensação de carinho, cuidado, saudade, etc. Para esclarecer as intenções poéticas e as estratégias de construção de significado, converse com os alunos, ouça suas ideias, questione e proponha alternativas.

PARA ENCERRAR

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você conheceu muitos conceitos. A seguir, resumimos os conteúdos que foram abordados.

- Os materiais usados em uma obra de arte não precisam ser nobres ou resistentes ao tempo.
- Não existe um conjunto fechado de regras para a arte. Os materiais escolhidos dependem da intenção do artista.
- Os artistas podem explorar os ambientes e o espaço.
- Muitos artistas contam com a participação do público para transformar constantemente sua produção.
- A obra de arte que explora espaços e materiais não previsíveis e uma nova relação com o público pode produzir inovações surpreendentes.

Retomando o portfólio

1. Depois do que você estudou neste capítulo, seu conhecimento acerca das artes visuais mudou?
2. A sua visão sobre o que é arte mudou depois de ler, discutir e produzir obras levando em conta os diversos conceitos apresentados nesse capítulo? De que forma?
3. O que você discutiu e aprendeu sobre o papel da arte e do artista na sociedade?
4. Quais são as características da arte contemporânea que você considera mais radicais em relação às tradições artísticas?
5. Você ficou satisfeito com sua produção artística? Comente.
6. Quais foram os aspectos com os quais você se sentiu mais envolvido ao produzir?
7. Quais características da arte você mais explorou? Onde mais se desenvolveu? Você criou algo novo a partir das propostas apresentadas?
8. Como foi sua interação com os colegas?
9. Você considera que sua produção artística expressa suas opiniões, sentimentos e emoções?
10. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do estudo? Como você as contornou?

Ajude os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e a produção realizada até o momento. O portfólio terá uma importante função nessa reflexão ao longo do ano.

Visite

Caso seja possível realizar uma visita a um museu ou a uma galeria de arte em sua cidade, combine com os alunos uma data e verifique previamente informações sobre a exposição. Veja mais orientações sobre como organizar excursões com os alunos para eventos artísticos no final deste livro.

Em sua cidade há museus ou galerias de arte? Se sim, não deixe de visitá-los com o professor e os colegas para conhecer outras obras de arte visual.



CAPÍTULO

2

Música e estranhamento

Fotos: Divulgação/Arquivo da editora



Frames da apresentação de David Tudor para
4'33", composta por John Cage.

4'33"

Fotos: Divulgação/Arquivo da editora



Frames da apresentação do pianista David Tudor para a música 4'33".

O objetivo da apreciação da imagem no início do capítulo é levantar questões sobre o tema: o estranhamento na produção artística. Como ponto de partida para esta discussão, é proposto o trabalho de John Cage, compositor estadunidense. Quando for iniciada a conversa sobre a imagem de abertura, estimule a discussão acerca do estranhamento que ela provoca: o que há de incomum ou inesperado na imagem? Por que o pianista não está tocando o piano? Como falar sobre música e silêncio? Outro aspecto importante sobre o qual se pode chamar a atenção dos alunos nesta imagem de abertura é a questão performática no trabalho musical de Cage, que será tratada mais detalhadamente no decorrer do capítulo.

- Observe as fotos da apresentação e, em grupo, responda às perguntas abaixo, compartilhando suas ideias com toda a turma e o professor.
 - a) O que você vê na imagem?
 - b) Descreva o que a pessoa da foto está fazendo. Como suas mãos estão posicionadas?
 - c) Que tipos de som você acha que estão sendo produzidos?
 - d) O que esperamos ouvir quando vemos uma pessoa ao piano?
 - e) O que acontece com você quando ouve um som? Quais são suas sensações?
 - f) Que sentido você dá aos sons que estão a sua volta?
 - g) Existe diferença entre música e barulho?
 - h) Como você se relaciona com a música: em que momentos ouve, o que considera boa música e por quê?
 - i) Com que tipos de som se faz música?
 - j) O que você acha que são sons musicais e não musicais? Quais são as diferenças entre eles?
 - k) Para você, o que é música?

Ao conhecer a história e o conceito da obra *4'33"*, de John Cage, é possível que alguns alunos questionem sua legitimidade como obra de arte e seu valor musical. Aproveite a oportunidade para promover a formulação de hipóteses, a exposição de ideias, as conversas e o debate entre os alunos.

Mais sobre 4'33"

Eles devem entender que o objetivo é justamente apresentar as diversas possibilidades de compreensão e relação com a arte.

No dia 29 de agosto de 1952, o pianista estadunidense David Tudor sentou-se ao piano na sala de concertos de Maverick, em Nova York, e permaneceu imóvel e em silêncio, sem tocar no teclado. Ao final de exatos quatro minutos e trinta e três segundos, ele abandonou o palco. Essa foi a estreia mundial de *4'33"*, composição criada por John Cage. Embora sua primeira apresentação tenha sido ao piano, a peça foi criada com indicações para ser executada com qualquer instrumento musical ou conjunto de instrumentos.

A partitura de *4'33"* contém orientações para que o músico não execute nenhuma nota em seu instrumento, respeitando ou não os três movimentos em que a obra é dividida. Após a entrada no palco e os aplausos, ele deve colocar-se em posição de execução e iniciar a peça, permanecendo assim durante toda a duração da obra.

A intenção do artista ao compor uma música que enfatiza o silêncio foi a de questionar a música ocidental, que até aquele momento compreendia essa arte como uma série ordenada ou um arranjo de notas musicais entremeadas por momentos de silêncio.

Entretanto, a composição de Cage não tem apenas o intuito de mostrar o silêncio, pois durante a apresentação, pode-se ouvir o ruído do teatro, a tosse dos espectadores, os carros na rua, o tique-taque do relógio, a respiração das pessoas, entre outros sons que fazem parte do ambiente. Inspirado pelos ensinamentos da filosofia indiana e do zen-budismo, para ele, esses são os sons que ouvimos constantemente ao ficarmos em silêncio.

Para provar sua hipótese, Cage visitou uma **câmara anecoica**, isto é, uma sala blindada em que paredes, chão e teto são revestidos com um material especial que elimina a propagação do som. Lá dentro, entretanto, continuou percebendo dois sons distintos: o de sua circulação sanguínea (grave) e o som de seu sistema nervoso (agudo). Foi então que ele concluiu que é impossível para nós, seres humanos, percebermos o silêncio absoluto.

O silêncio absoluto, portanto, não existe porque as partículas da natureza estão em constante movimento e em relativo equilíbrio. E quando uma partícula se movimenta, dentro ou fora de nosso corpo, ela produz vibração. O som é a percepção dessas vibrações e para percebê-las usamos o nosso sentido da audição.

O mais interessante é que cada um de nós dá um significado diferente para essa diversidade de sons que nos envolve.

Imagine que você está sentado na plateia de uma apresentação de *4'33"*. Certamente, passado o desconforto inicial, seus pensamentos seriam forçados a ir para longe dali, não é mesmo? O que se passaria em sua mente?

Na leitura do texto com os alunos, destaque o caráter performático da obra de John Cage. Sugira que tentem imaginar um concerto em que a obra estudada é apresentada: a reação de estranhamento do público perante um pianista em silêncio no palco, o clima de dúvida e cumplicidade que se estabelece na plateia, a troca de olhares, gracejos e risadas tímidas e a expectativa. É importante perceber o quanto a música está ligada à apresentação e à *performance*, e não somente ao som gravado. Outra questão que pode ser abordada nesta discussão é como a obra de John Cage propõe também um questionamento da ideia de virtuosismo, tão valorizada nos julgamentos de valor na arte, especialmente da música, seja ela erudita ou popular. A dificuldade técnica da execução de peças e a perfeição na execução do instrumentista estão entre os muitos mitos que marcam a noção de boa música. É interessante perguntar, em relação à *4'33"*, qual desafio ela propõe ao instrumentista que a executa.

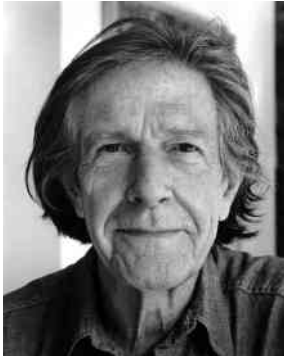


Partitura de *4'33"*, composição de John Cage.

Reprodução/Coletânea particular

John Cage

Chris Felver/Getty Images



John Cage, compositor estadunidense.

Faça a apreciação da música com os alunos, perguntando-lhes quais características eles notam no trecho escolhido. Informe-lhes que *Apartment House 1776* tem aproximadamente 25 minutos e que eles podem ouvir a composição completa na internet se quiserem.


John Cage (1912-1992) nasceu em Los Angeles, Estados Unidos, e ainda jovem começou a estudar música na universidade. No segundo ano de curso, abandonou os estudos e foi para a Europa. Depois de estudar em vários lugares e com muitos músicos diferentes, voltou para os Estados Unidos e passou a trabalhar criando composições para companhias de dança.

Como já vimos, uma de suas maiores inspirações foi a filosofia do zen-budismo, que o fez rejeitar o tradicionalismo na criação musical em troca de composições baseadas na improvisação e na aleatoriedade dos sons. Ele foi o maior expoente da **música aleatória**, movimento em que a escolha de alguns dos elementos usados na composição das músicas, bem como dos instrumentos musicais, do silêncio e de determinadas notas musicais, é feita pelo acaso, e não pela vontade do compositor. Entre outras coisas, o artista jogava as moedas do *I-Ching*, jogo da sorte chinês, para determinar a sequência de notas ou grupos de notas que deveriam ser usados e o momento preciso de suas ocorrências.

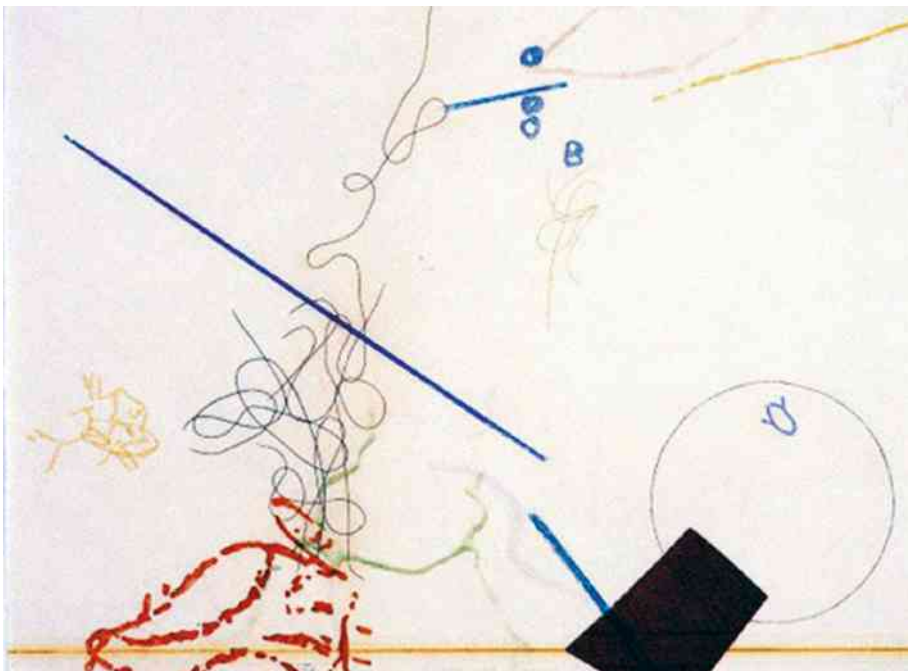
A experiência com o zen-budismo fez o compositor repensar a importância da linguagem musical e sua maneira de encará-la, levando-o a buscar a música no meio ambiente, utilizando o ruído como um de seus elementos.

Cage criou partituras gráficas, nas quais a notação musical convencional é substituída por símbolos especialmente elaborados, como em *Renga*, em que são utilizados desenhos de Henry David Thoreau, autor, poeta e ativista estadunidense.

Em sua estreia, numa série de apresentações pelos Estados Unidos, *Renga* foi tocada com outra composição do autor, *Apartment House 1776*, por uma formação orquestral denominada Musicircus, na qual os músicos eram orientados a interpretar as linhas dos desenhos musicalmente. É uma composição que mistura as orientações do compositor com a improvisação dos músicos.

 Ouça um trecho de *Apartment House 1776*, de John Cage, no CD que acompanha esta obra, e converse com o professor e os colegas sobre suas impressões.

Reprodução/John Cage Trust



Durante toda a sua vida, Cage dedicou-se ao estudo da música e a compor trabalhos que provocassem no público a reflexão sobre os mais diversos sons. Em seus últimos anos de vida, compôs mais de sessenta obras. Vamos conhecer algumas delas a seguir.

Este é um dos 361 desenhos da partitura de *Renga*. Composta em 1976 em homenagem ao bicentenário dos Estados Unidos, a obra é uma sinfonia dividida em 78 partes, escrita para ser executada por qualquer instrumento ou voz.

É importante destacar a centralidade das ideias de pesquisa e inovação na trajetória de John Cage. A variedade de formas de expressão e composição, a exploração de sons e timbres, o desenvolvimento de novas formas de notação musical, a exploração do caráter performático e interativo da música e a integração com outras linguagens artísticas são características de sua obra. É interessante que os alunos percebam que na aceção clássica da arte o

Outras obras de John Cage

Uma das obras mais representativas de John Cage é o piano preparado, em que o artista utilizou materiais variados, como parafusos, cortiças, pedaços de madeira, borracha e papel sobre ou entre as cordas do piano tradicional para alterar seu som original.

Em outras peças, Cage também utilizou técnicas para trabalhar com o acaso, como em *Imaginary Landscape No. 4*, escrita para ser tocada com doze receptores de rádio. Cada rádio tinha dois dispositivos, um para o controle da frequência sintonizada e outro para o volume.

O artista também escreveu instruções muito precisas sobre como os executores deveriam ajustar seus rádios e mudar com o tempo. Mesmo assim, não era possível controlar o som que vinha dos aparelhos, pois ele dependia dos programas que estivessem passando no exato lugar e na hora da *performance*.



Picture Alliance/Keystone

Sisi Burni/ArenaPAL/Top Foto/Keystone

Antes dos concertos, John Cage preparava o piano com diversos objetos banais, como parafusos, rolhas, talheres, etc. Depois, sentava-se e tocava o instrumento normalmente, mas os sons emitidos saíam totalmente diferentes do que se esperava.

artista se aprofunda e intensifica cada vez mais seu trabalho, enquanto os músicos instrumentistas buscam o aprimoramento técnico, e os compositores buscam afirmar seus estilos pessoais marcados muitas vezes pela temática e por características estéticas. Não se trata de juízos de valor, é importante que os alunos reflitam acerca das mudanças que ocorrem na produção artística como parte da própria arte, assim como acontece com outras áreas do conhecimento.

Retome as discussões sobre as transformações promovidas pela arte contemporânea abordadas no Capítulo 1, como a subversão da tradição artística e as experiências com a linguagem e os materiais. Estimule os alunos a estabelecer relações entre esses conteúdos e a abordagem musical de John Cage. Reúna os alunos em um grande círculo para que discutam suas respostas.

Reflexão sobre o trabalho do artista

- O que você achou da obra de John Cage? Responda às questões a seguir em grupo, lembrando-se de que não há respostas únicas e definitivas para elas, pois o intuito é alcançar a reflexão.
 - a) Como podemos caracterizar a obra de John Cage? A quais dos nossos sentidos ela se dirige? Seus trabalhos são apenas de caráter musical?
 - b) Pensando na ideia de arte conceitual que foi tratada no Capítulo 1, quais são os conceitos presentes na obra de John Cage? De que maneira eles aparecem em seus trabalhos?
 - c) Como você acha que a maioria das pessoas se relaciona com a música? Ouvimos pelo prazer ou para pensar, ou os dois juntos? Como nos identificamos com uma música e que elementos nos atraem?
 - d) Você ouve música instrumental? Como a música instrumental é percebida? Sons e notas musicais podem mexer com a nossa percepção? Como podemos interpretá-los?

Navegue

Para conhecer mais sobre a obra de John Cage e seus projetos, você pode acessar o *site* oficial do artista. Disponível em: <www.johncage.org/>. Acesso em: 30 out. 2017. Você também pode encontrar facilmente vídeos de apresentações da obra *4'33"* e de outras obras do compositor na internet.

Saberes da Arte

Silêncio ou ruído?

Você já parou para tentar escutar e distinguir os sons a sua volta? Ao prestar atenção no que ouve, você provavelmente vai perceber que está a todo momento recebendo estímulos sonoros de diversas formas, como do barulho dos automóveis nas ruas, dos meios de comunicação, de pessoas conversando, dos sons da natureza... Enfim, vai perceber que existe uma infinidade de sons com características e volumes diferentes.

Alexandre Tokitaka/Pulsar Imagens



Estamos o tempo todo rodeados pelos mais diversos sons. Em uma cidade como São Paulo, por exemplo, se prestarmos atenção, podemos ouvir os sons dos carros, dos ônibus, de pessoas falando, do comércio, etc.

Leia o texto com os alunos como exercício de sensibilização. É importante que eles entendam o estranhamento na música como uma qualidade e não como uma desvalorização do trabalho. Se a arte clássica podia ser entendida como a busca da beleza, por caminhos muitas vezes bem

poucos e não se sobrepõem uns aos outros, mas se repetem em intervalos contínuos, como os sons das ondas do mar. É a clareza desses sons e o seu ritmo constante que trazem a sensação de silêncio, exigindo menos esforço da nossa atenção para filtrar aqueles que nos interessam.

Segundo o músico e professor canadense Raymond Murray Schafer (1933), todo e qualquer lugar constitui um ambiente sonoro, composto dos próprios sons e ruídos. Ele criou a expressão “paisagem sonora” para definir e dar nome a esses ambientes. Assim como numa paisagem visual, numa paisagem sonora os sons estão dispostos e localizados em vários lugares, estabelecendo diferentes relações entre eles e seus receptores.

Schafer fala sobre a necessidade de uma reeducação auditiva, uma renovação em nossa forma de ouvir e perceber os sons que nos cercam e com os quais convivemos diariamente. Segundo ele, é necessário nos relacionarmos com as paisagens sonoras de forma mais atenta e dedicada e compreender de que maneira esses sons atuam na nossa relação com o mundo e em nosso estado de espírito. Ele foi um dos teóricos que libertaram a criação musical da rigidez dos cânones ocidentais e instigaram compositores como John Cage a acrescentar a suas obras outros sons além dos produzidos pelos instrumentos musicais tradicionais, o que pode causar a sensação de estranhamento.

O estranhamento é um modo singular de apreender o mundo que pode ser propagado pela literatura e pela arte, porque somente elas podem desafiar e transformar as ideias preconcebidas sobre o mundo e sobre a própria arte. Para isso, é preciso romper com alguns valores para que possamos conviver melhor com a desarmonia e a imperfeição.

Frank Lennon/Toronto Star/Getty Images



Raymond Murray Schafer, músico e pesquisador que cunhou o conceito de paisagens sonoras, afirmando a necessidade de pensarmos e analisarmos as relações que estabelecemos com os sons que nos cercam e como eles nos influenciam.

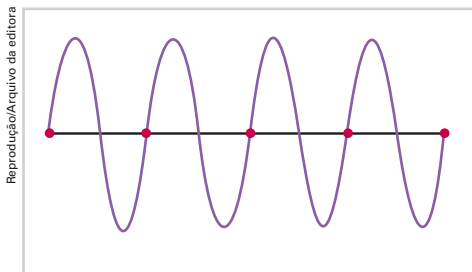
definidos e estabelecidos, o que se busca na arte contemporânea são outras possibilidades e, portanto, não podem ser usados os mesmos parâmetros e critérios para avaliá-la. Convide os alunos a mergulhar na investigação das mudanças na música e das novas proposições para que exercitem e ampliem sua sensibilidade e percepção artística.

Notas musicais

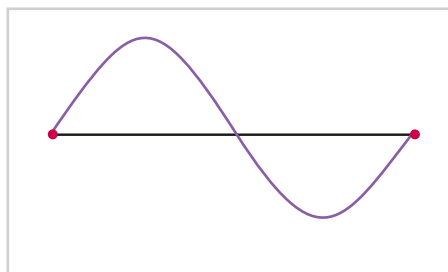
Você provavelmente já ouviu falar das notas musicais, não é mesmo? O que as diferencia de outros sons que ouvimos? Segundo Pitágoras, filósofo grego que viveu no século VI a.C., as notas musicais são sons agradáveis ao ouvido humano que possuem uma característica em comum: a proporção entre as suas **frequências**.

Em geral, a frequência de um som é medida em Hertz (Hz), que indica o número de oscilações por segundo. O ouvido humano escuta sons de 20 Hz, mais graves e, portanto, de baixa frequência, até sons de 20 KHz, mais agudos, ou de alta frequência.

Som com alta frequência: som agudo.



Som com baixa frequência: som grave.



As ilustrações representam as oscilações das ondas dos sons em diferentes alturas.

Na cultura ocidental, as notas musicais são agrupadas numa sequência de oito sons, que chamamos de **escalas musicais**. Uma escala vai de um som mais grave (baixa frequência) para o mais agudo (alta frequência), como na sequência de notas musicais abaixo.

Notas	dó	ré	mi	fá	sol	lá	si	dó
-------	----	----	----	----	-----	----	----	----

A essa sequência de notas musicais Pitágoras deu o nome de **série harmônica**, que é uma sucessão de sons de alturas crescentes, cujas relações têm efeito agradável ao ouvido humano. Quando cantamos desde criança “dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó”, ou “dó, ré, mi, fá, fá, fá...”, estamos cantando uma escala harmônica.

Para saber mais



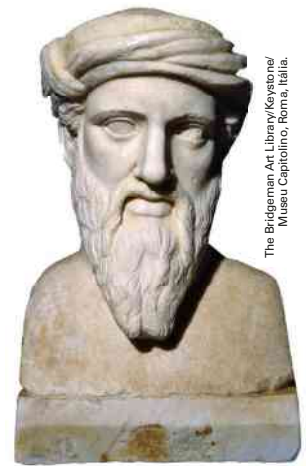
Os nomes das notas musicais como conhecemos atualmente foram inventados no século IX pelo monge beneditino Guido d'Arezzo (992-1050). Ele também inventou o **solfejo**, sistema de ensino musical que permite ao estudante cantar os nomes das notas.



Guido d'Arezzo.

Universal History Archive/
Getty Images

Os intervalos entre as notas musicais da escala harmônica podem ser de um **tom** ou de um **semitom**. Na música ocidental, este último é definido como o menor intervalo entre duas notas musicais. Por exemplo, no violão, na guitarra, no baixo e no cavaquinho, cada “casa” do braço do instrumento corresponde a um semitom. Para chegar a um tom, precisamos “andar” duas casas, ou seja, dois semitons para formar um intervalo de um **tom**. Entre as notas mi e fá e entre as notas si e dó, o intervalo é de um semitom, portanto essas notas ficam em “casas” vizinhas no violão. Mas entre dó e ré o intervalo é de um tom, porque entre elas existe outra nota, conhecida como **dó sustenido** ou **ré bemol**, cujos símbolos que as complementam são chamados de **acidentes**. Quando colocamos o acidente em uma nota, estamos indicando que ela é um semitom mais aguda, indicado pelo sustenido (símbolo: #), ou um semitom mais grave, indicado pelo bemol (símbolo: ♭). Por isso, a nota entre dó e ré pode ser chamada de dó# ou de ré♭.



The Bridgeman Art Library/Konstantin/
Museu Capitolino, Roma, Itália.

Busto de Pitágoras. Cópia romana de um original grego. Museu Capitolino, Roma, Itália.

Frequência: número de vezes em que as oscilações de uma onda se repetem em determinado intervalo de tempo.

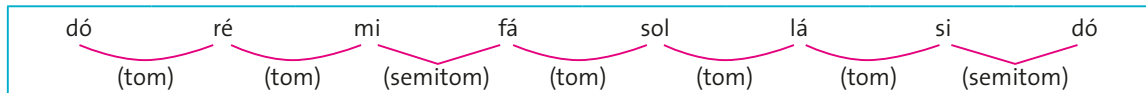
Na sequência a seguir, os intervalos entre as notas são todos de semitom. Repare que entre mi e fá e si e dó não há notas acidentadas, ou seja, os intervalos entre elas já são de um semitom.

dó	dó#	ré	ré#	mi	fá	fá#	sol	sol#	lá	lá#	si	dó
----	-----	----	-----	----	----	-----	-----	------	----	-----	----	----

Agora, as mesmas notas, acidentadas, representadas como bemóis:

dó	ré♭	ré	mi♭	mi	fá	sol♭	sol	lá♭	lá	si♭	si	dó
----	-----	----	-----	----	----	------	-----	-----	----	-----	----	----

A sequência acima contém todas as notas do sistema musical ocidental. Perceba que, se tiramos as notas acidentadas, temos de volta a escala musical harmônica. Mas se contarmos a sequência de intervalos entre as notas da escala, ela fica assim:



A partir da nota dó, a sequência de intervalos é tom, tom, semitom, tom, tom, tom, semitom, que caracteriza a escala harmônica. Por exemplo, se aplicarmos a mesma sequência de intervalos a partir da nota sol, teremos a escala de sol, e assim por diante.

Na leitura deste texto, é importante destacar como outras áreas do conhecimento, ou mesmo o aprofundamento das pesquisas artísticas, podem abrir horizontes. Peça aos alunos que relacionem os conhecimentos relativos à natureza e ao comportamento do som com o trabalho e os questionamentos de John Cage. É possível dizer que em suas composições existe a preocupação em investigar ou propor uma reflexão sobre nossa

Propriedades do som

O som é definido pela Física como uma onda longitudinal, resultante da vibração dos corpos e que só se propaga em meios materiais (sólidos, líquidos ou gases) até chegar a nossos ouvidos. Para a Arte, o som é fonte de sensações e sentimentos.

relação com o som e a música? Aponte para outras investigações presentes na música contemporânea que não somente a busca pela beleza.

Alguma vez você já ouviu sons que o remetem a sentimentos, sabores, cheiros, lugares, pessoas e situações? Os sons possuem características como timbre, duração, intensidade e altura que nos causam emoções e sentimentos.

3 O **timbre** é o que distingue uma mesma frequência quando produzida por diferentes instrumentos, ou seja, é a identidade sonora dos sons. Quando ouvimos uma mesma nota tocada por um piano e por um violino, por exemplo, podemos imediatamente identificar que elas têm características sonoras muito distintas. Por isso não confundimos o som do piano com o som do violino, pois são construídos de diversas maneiras e, portanto, possuem timbres muito distintos. Da mesma forma, identificamos uma pessoa ao telefone pelo seu timbre de voz. O timbre é a assinatura das fontes sonoras, que nos permite identificá-las. Ouça no CD que acompanha esta obra alguns exemplos de timbres.

A **duração** de um som é a extensão de tempo em que ele permanece soando. Essa propriedade também é decorrente das características da fonte emissora do som. Ela pode estar ligada ao material (o metal costuma sustentar a vibração que gera o som por mais tempo que a madeira, por exemplo) ou, no caso dos instrumentos de sopro ou da voz, ao fôlego.

4 Os instrumentos musicais, dependendo da forma como são tocados ou por suas propriedades materiais, podem emitir notas de diferentes durações. Tocando com um arco, o violino pode sustentar uma nota por um longo tempo; já o violão, que também é um instrumento de corda, produz notas com uma duração mais breve. A duração das notas de um instrumento de sopro, como o trompete, depende do fôlego do instrumentista, e os instrumentos percutidos, como o tambor, também tendem a produzir sons de curta duração. Ouça no CD que acompanha esta obra como esses instrumentos musicais e nossa voz produzem sons com diferentes durações.

5 A **intensidade** do som é o volume, ou seja, a força com a qual o som é produzido que também se relaciona ao seu alcance: sons com mais intensidade são ouvidos mais ao longe. O piano, por exemplo, é um instrumento muito dinâmico, pois o pianista pode administrar a intensidade do som com os dedos das mãos e também com o uso de pedais que abafam ou reduzem as cordas percutidas dentro do instrumento. Ouça no CD de áudio deste livro um exemplo de melodia com variações de intensidade.

6 **Altura** é o termo pelo qual se define se um som é agudo ou grave. O que faz com que um som soe agudo ou grave é sua frequência. Portanto, quanto maior a frequência, mais agudo é o som, e quanto menor a frequência, mais grave é o som. Ouça no CD de áudio exemplos de variação de altura.

Para saber mais



Instrumentos musicais

Nos instrumentos musicais podemos produzir sons de diversas formas, percutindo, assoprando, batendo, etc. Conheça agora alguns dos instrumentos musicais e uma das maneiras de classificá-los.

Nos **instrumentos de percussão**, o som é provocado por impacto, raspagem ou agitação, com ou sem a ajuda de baquetas.

Nos **instrumentos de cordas**, o som é produzido pela vibração das cordas quando friccionadas, pinçadas ou percutidas.



Dario Sabljak/Shutterstock/
Glow Images

Bateria, reco-reco, chocalho e tambor são instrumentos de percussão.



Sandra van de Steen/
Shutterstock



Vereshchagin Dmitry/
Shutterstock/Glow Images



Anais Klucis/Shutterstock/
Glow Images

Violino, violão, bandolim, cavaquinho, harpa e piano são instrumentos de cordas.

Nos **instrumentos de sopro**, o som é provocado pela circulação do ar dentro deles.



Bogdan Ionescu/Shutterstock/Glow Images



Dario Sabljak/Shutterstock/
Glow Images



Vereshchagin Dmitry/Shutterstock/Glow Images

Oboé, trompete e clarinete são exemplos de instrumentos de sopro.

Nos **instrumentos elétricos**, o som só é possível por causa da energia elétrica.



Berents/Shutterstock/Glow Images



C Squared Studios/Shutterstock/
Glow Images

Sintetizador e *mixer* são exemplos de instrumentos elétricos.

Ritmo, melodia e textura

Os sons estão em praticamente todo lugar: são produzidos pelos fenômenos da natureza, pelos animais, pelas pessoas, pelas cidades, etc. Quando organizamos e procuramos sensações estéticas por meio dos sons, estamos produzindo música.

Não podemos dizer com precisão como e por que a música surgiu, mas sabemos que ela existe há muito tempo como uma das mais significativas formas de comunicação, expressão e integração entre as pessoas.

A criação musical tem características próprias, como ritmo, melodia e textura. Compreender, reconhecer e identificar como esses aspectos são trabalhados nas composições e execuções musicais é também uma maneira de entender as sensações e reações que a música nos provoca.

Podemos descrever o **ritmo** como a característica musical mais próxima do conceito de tempo, em um movimento coordenado, que se caracteriza como a repetição de ataques musicais, fortes ou fracos, longos ou breves. O batimento cardíaco, por exemplo, é um ritmo constante. O termo “ritmo” vem da palavra grega *rhythmos*, que significa ‘qualquer movimento constante, repetitivo’. Portanto, o ritmo é a maneira como são organizadas, distribuídas e repetidas as notas ou batidas musicais.

7 Por exemplo, preste atenção nas batidas de um tamborim no samba e perceberá que ele não é tocado de qualquer jeito. Os toques no tamborim obedecem a um **padrão** de batidas e de interrupções (de sons e pausas). Se você imitar as batidas de um tamborim com a sua voz, ou batendo palmas, estará executando o ritmo musical de um dos instrumentos característicos do samba. O ritmo também está relacionado ao **andamento**, que é basicamente a velocidade da música. É por meio dele que reconhecemos diferentes ritmos. Ouça no CD que acompanha esta obra exemplos de ritmos e tente identificar os diferentes andamentos presentes neles.

Os ritmos também podem ser organizados em pulsações. Existem ritmos organizados em dois (denominado ritmo **binário**), três (**ternário**), quatro tempos (**quaternário**), etc.

8 A **melodia** é a organização não sobreposta de qualquer grupo de notas musicais em sequência. Por exemplo, se associarmos a letra da canção “Parabéns a você”, o que ouvimos é a melodia, as notas que compõem essa canção organizadas em sequência. Ou seja, a melodia é uma sequência de notas musicais que geralmente caracterizam uma música. Ouça no CD de áudio uma melodia executada por diferentes instrumentos.

9 Já a **textura musical** é o resultado do conjunto de diferentes sons que ouvimos em uma música. A combinação ou sobreposição de timbres, sejam eles vocais, instrumentais ou oriundos de sons e ruídos de objetos, forma uma textura musical. Se você já ouviu um coral, por exemplo, sua textura musical se caracteriza pela soma das diferentes vozes que o formam. Ouça no CD de áudio uma melodia executada por diferentes instrumentos e formações musicais.

esteja produzindo um som, ele fique em silêncio ou mude de som. Você também pode repetir a atividade colocando alunos como maestros.



RoHappy/Shutterstock

As características dos sons nos transmitem diversas sensações, pois é por meio delas que nos sensibilizamos ao ouvir uma determinada música.

Proponha aos alunos que realizem as escutas musicais com o objetivo de identificar as características descritas no texto. Peça que escolham, em duplas, músicas ou canções de sua preferência para identificar seu ritmo, as melodias presentes na composição e que texturas musicais a preenchem. É interessante que façam isso em duplas, conversando entre eles a respeito do que estão ouvindo e como estão identificando e relacionando cada elemento musical.

Esta é uma atividade de sensibilização e escuta musical. Alguns alunos podem não se sentir à vontade em produzir um som vocal em grupo. Uma estratégia para isso é começar pelos alunos mais desinibidos, para que contagem o grupo. É importante não demorar muito para somar as vozes e ir apontando para os alunos rapidamente. Você pode criar variações dessa dinâmica, combinando que, quando apontar para um aluno que já

Para praticar

- Nesta atividade, todos da classe vão se organizar em um grupo só para sentir como a soma de diferentes timbres e notas forma uma textura. Fique de pé e faça uma grande roda com os colegas. O professor será o maestro: quando ele apontar para um aluno, este deve começar a fazer um som com a voz e em seguida apontar para outro, e assim por diante até que as vozes de todos estejam soando. Você pode fazer soar uma nota, imitar um animal ou o som de um objeto, repetir um padrão sonoro para criar um ritmo, etc. O importante é ouvir os outros e a si mesmo e sentir que você está se encaixando no conjunto.

Ao observar com os alunos as diferentes formas de notação musical, converse sobre as diferenças entre elas. Ressalte que as partituras tradicionais se baseiam em convenções (a altura da nota é determinada por onde

é escrita cada nota, ou os valores de cada figura rítmica, por exemplo), enquanto a notação de John Cage é mais intuitiva, ao tentar representar as notas e os ritmos de acordo com as relações entre elas, por meio do desenho de representações gráficas.

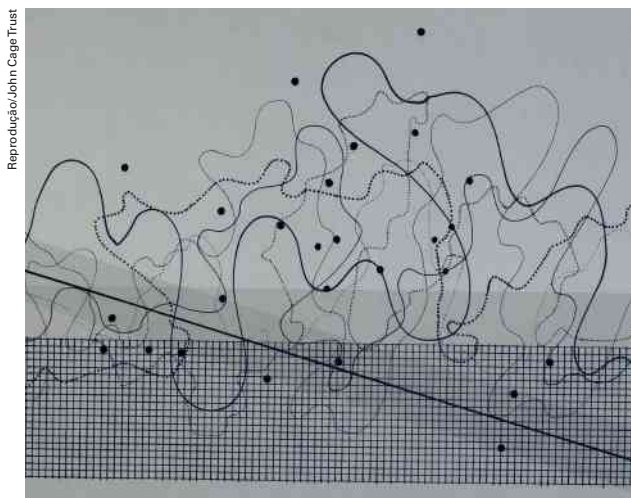
Notação musical

Ao longo da história, o homem elaborou técnicas que possibilitaram o registro e a reprodução de melodias e composições musicais. O sistema que se tornou o mais usado e é padrão mundial para transmitir as características da música ao intérprete é o que chamamos de **notação musical**. Essa tecnologia de registro permite que os compositores organizem suas ideias no papel, de maneira que possam fazer revisões e aprimoramentos em suas obras e que, uma vez acabadas, fiquem registradas e possam ser reproduzidas em qualquer época.

No século XVIII, foi desenvolvido na Europa um sistema de notação universal, ou seja, constituído de sinais que indicam altura, duração e intensidade das notas e que podem ser usados para todos os instrumentos musicais. Esse sistema tornou possível a divulgação das composições pelo mundo e a publicação e venda de partituras, fundando o mercado musical. Na época, surgiram revistas especializadas com conselhos úteis para os músicos amadores que desejavam tocar em casa. Foi nessa época, também, que surgiram os concertos públicos, levando a música erudita para um público maior. Veja a seguir algumas partituras com notações musicais de composições muito conhecidas. Você consegue observar diferenças entre elas?



Partitura do *Concerto de Brandeburgo n. 5 em ré maior* (BWV 1050), de Johann Sebastian Bach, século XVIII.



Fragmento da partitura gráfica de *Fontana Mix*, de John Cage, século XX.

Para apresentar a sequência sonora, você pode preparar antecipadamente uma variedade de objetos e instrumentos. Se você tiver à disposição instrumentos como xilofone ou metalofone (comumente usados em musicalização em escolas), toque sequências de notas, mesmo que aleatórias, procurando variar ritmo e andamento (velocidade). Procure explorar a mesma variação tocando objetos. Utilize objetos de vidro, metal, plástico e madeira,

Partitura de *Sonata ao luar*, de Ludwig van Beethoven, século XIX.






que podem ser percutidos com colheres de pau ou mesmo de metal. Você também pode utilizar gravações musicais e CDs nesta atividade, mas é importante que sejam registros instrumentais e de formações com poucos instrumentos ou timbres, para que os alunos possam focar nos sons que devem registrar.



Para praticar

- O professor vai realizar uma sequência de sons utilizando instrumentos musicais, materiais sonoros ou uma gravação. Numa folha à parte, crie desenhos para representar essa sequência. Observe se existem sons mais longos, mais curtos, mais fortes, mais fracos, sons agudos, sons graves. Depois, registre essas características.

Técnicas e tecnologias




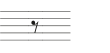
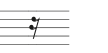
Partitura musical

Para indicar duração
 Nota mínima: dois tempos.
 Nota semínima: um tempo.
 Colcheia: meio tempo.

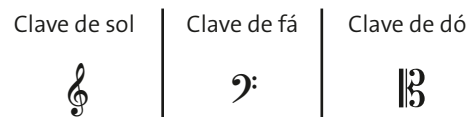
Para indicar acidentes
 Bemol: abaixa a altura da nota em um semitom.
 Sustenido: aumenta a altura da nota em um semitom.

Ao longo do tempo, os compositores criaram diversas técnicas para registrar as notas musicais usadas em suas canções. A principal delas é a partitura, que geralmente é composta de cinco linhas com pautas musicais, ou pentagramas, em que cada nota fica em um local específico da pauta.

Numa partitura, além das notas musicais são usados outros símbolos. O desenho das notas, por exemplo, pode indicar os acidentes, sua duração e intensidade. As pausas indicam o tempo em que o músico deve ficar em silêncio. Assim como as notas musicais, a duração das pausas é representada por diferentes símbolos. Veja alguns símbolos usados na partitura musical.

Para indicar intensidade das notas ou dinâmica da música				
<i>p</i>	<i>f</i>	<i>ff</i>	<	>
Piano: execução suave.	Forte: execução com intensidade elevada.	Fortíssimo: execução com intensidade muito forte.	Crescendo: crescimento gradual da intensidade.	Diminuendo: diminuição gradual da intensidade.
Para indicar pausas				
				
Pausa de semibreve	Pausa de mínima	Pausa de semínima	Pausa de colcheia	Pausa de semicolcheia

As claves são sinais que indicam quais são as convenções que determinam o lugar das notas no pentagrama e são colocadas no início da pauta. Por exemplo, a **clave de sol** começa a ser escrita a partir da segunda linha do pentagrama, contando de baixo para cima, e indica que, na partitura, toda nota escrita nessa linha é a nota sol. Consequentemente, ficam convencionadas as demais notas, acima e abaixo dela. Existem três claves:



Veja nas ilustrações a seguir como o uso da clave determina as posições das notas no pentagrama.



Nas partituras também são usados outros símbolos, como o traço que marca a divisão dos **compassos**, o que auxilia o músico a saber qual é a divisão do tempo da música e o seu ritmo. Na partitura musical, a fórmula do compasso vem ao lado da clave. Observe o exemplo ao lado.

A leitura e a interpretação de uma partitura musical é algo complexo e demanda do músico muito estudo, pois, além de reconhecer todos os sinais, ele precisa saber transpor as indicações para o instrumento musical que toca.

Fórmula de compasso

Conta-se → 1 2 1 2 1 2 1 2

2 tempos = binário

Conta-se → 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3

3 tempos = ternário

Conta-se → 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

$c = \frac{4}{4}$

4 tempos = quaternário

Os traços que finalizam uma pauta são duplos, sendo um fino e um grosso.

Veja no final deste livro mais informações sobre este conteúdo. Por ser um conteúdo muito complexo, é indicado que os alunos tentem fazer o exercício de leitura de pauta musical com músicas conhecidas.

TRABALHO DE ARTISTA

Davi Ribeiro/Folhapress

Músico erudito

A formação em música erudita acontece basicamente em dois contextos: no conservatório e na universidade. Os conservatórios são escolas de música nas quais, além de aprender a tocar um instrumento, os alunos também têm aulas de teoria musical. Na universidade, os alunos podem fazer o bacharelado em instrumento, que é parecido com o conservatório, com aulas práticas do instrumento escolhido e de teoria musical, acrescido de aulas de História da Música, Estética e Filosofia.

Se o estudante de música está interessado na carreira de maestro é na universidade que ele vai poder fazer o bacharelado em Regência. Ao obter a formação em Regência, o músico está habilitado a ser regente de orquestra ou coral e domina as técnicas para conduzir um grupo musical.

Algumas orquestras exigem que os candidatos tenham diploma universitário de música, mas há outras nas quais o curso em conservatório é suficiente. Estas são as chamadas orquestras jovens ou de formação de novos talentos. Além das orquestras, os músicos com formação universitária também podem se tornar professores de Música em escolas, conservatórios, ONGs, projetos sociais e nas próprias universidades. Também é possível exercer a profissão de músico no mercado, trabalhando com gravações de comerciais, trilhas sonoras e como parte de algum grupo famoso, por exemplo.

Na cena musical existem ainda outras funções, como a de arranjador e a de produtor musical. O arranjador geralmente tem bastante conhecimento da teoria musical e das características sonoras dos instrumentos para os quais escreve. Se você ouvir uma gravação de algum cantor conhecido como uma canção romântica acompanhada de violinos, por exemplo, vai reconhecer o trabalho do arranjador: ele cria, escreve e ensaia o que os músicos tocam. Já o produtor musical cuida da qualidade do som: dos timbres da gravação, da escolha de quais instrumentos devem aparecer mais, etc.

Além de tudo isso, não podemos nos esquecer de que música é arte, que é uma produção humana. Afinal, são inúmeros os músicos extremamente talentosos que nunca entraram em uma faculdade de música.

O objetivo da proposta desta entrevista é que os alunos tenham as mais diversas referências de como se dá a formação musical, que não é exclusivamente em contextos acadêmicos. É importante que saibam que é uma profissão regulamentada, exercida por profissionais formados, mas que também há artistas que constroem suas carreiras pelos mais diversos caminhos, e que conheçam essa formação.



A grande maioria das orquestras brasileiras é pública, ou seja, mantida por órgãos governamentais – geralmente a Secretaria de Cultura de um estado ou município – e não tem fins lucrativos. Na foto, Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

Pergunte aos alunos se eles conhecem músicos profissionais que atuam em outras áreas, além da música erudita. É interessante conversar sobre como se dá a profissionalização e a carreira musical em diferentes contextos. Os alunos viram que para atuar em orquestras há um processo bem sistematizado e formal para seleção dos músicos, mas que há, também, outros campos de trabalho nos quais nem sequer o diploma é necessário. Como se dá a carreira de músico profissional em diferentes situações? Converse com os alunos sobre se eles sabem ou imaginam quais são as formas e os caminhos para se tornar um músico profissional no Brasil.

Entrevista

- Forme um trio para entrevistar algum músico da sua cidade. Pode ser alguém que toque em festas, casamentos, formaturas, restaurantes ou faça parte de algum grupo popular, que se apresenta em celebrações tradicionais. Descubra como o entrevistado se tornou músico, qual sua formação e como se desenvolveu na carreira ou profissão. Pense nas perguntas com antecedência e, se possível e se o entrevistado permitir, faça um registro em vídeo. Depois, em sala de aula, apresente o resultado do trabalho aos demais colegas.

EXPERIMENTAÇÃO

Agora, você encontrará propostas de experimentação sonora e musical, relacionadas aos diversos conceitos que você estudou neste capítulo. Como você viu, fazer música é uma experiência bastante ampla. Tenha seus ouvidos atentos e preste atenção nos sons produzidos por você e seus colegas nestas atividades. Registre seu processo com fotografias e gravações de áudio e vídeo e depois guarde no portfólio. Você também pode criar notações de suas composições, como fez em um exercício anterior.

Nesta seção são propostas atividades de experimentação sonora e musical aos alunos, com o objetivo de proporcionar a exploração de timbres, ritmos e texturas musicais. É importante que estas experiências façam parte do portfólio e que, posteriormente, os alunos possam estabelecer relações entre suas vivências nas diferentes linguagens artísticas. No decorrer das atividades, lembre os alunos de registrarem com fotografias e gravações de áudio e vídeo todo seu processo de pesquisa e criação.

1. Nesta atividade, vamos realizar experimentações musicais. Para isso, o primeiro passo é colecionar timbres.
 - Forme um grupo com mais quatro colegas e faça uma busca por objetos e materiais que produzem sons variados, como utensílios de cozinha, ferramentas, sucatas, instrumentos musicais (se houver na sua casa), mangueiras, garrafas, objetos de madeira, latas, papelão, molas, sementes, etc. Pense no que foi estudado: que tipo de material pode propagar vibrações com intensidade e clareza?
 - É importante também pensar nas formas de obter o som: por percussão, fricção, vibração, chacoalhando, etc. Procure encontrar também os objetos com os quais você vai fazer isso: varetas de madeira ou metal, bastões, parafusos, colheres.
 - Grave os sons, fotografe os objetos e determine a maneira de tocar cada um deles. Leve todos para a sala de aula e mostre aos colegas os timbres que você encontrou; veja e experimente também os objetos e instrumentos que eles trouxeram.
 - Com seu grupo, crie sequências rítmicas usando um ou mais objetos, combinando diferentes timbres e intensidades (alternando sons fracos e fortes), observando a pulsação, as pausas e a sequência de batidas. Descubra as várias maneiras e os sons que podem ser combinados.
2. Agora é o momento de combinar os timbres e as sonoridades dos objetos que todos encontraram para trabalhar os conceitos de paisagem sonora e textura musical.
 - Forme outro grupo com até cinco integrantes. Um ótimo critério para determinar a formação do grupo é procurar a variedade de sons, juntando-se com colegas que tenham pesquisado timbres bem diferentes dos seus.
 - Experimente o som, cada um tocando e explorando seus materiais e procurando criar as mais diversas combinações possíveis. Escolha os sons de que mais gostou.
3. Neste exercício, você e seu grupo vão juntar a combinação de sons que criaram e propor andamentos e intensidades diferentes. Também podem usar a voz se quiser.
 - Experimente variações de dinâmica: momentos em que todos tocam mais forte; momentos em que tocam mais fraco; alguns tocam forte; outros, fraco; alguns silenciam; alguém toca sozinho, “puxando” os demais; entra um de cada vez – as possibilidades são infinitas.
 - Faça diversos testes, pois é assim que nasce uma composição! Você também pode combinar com o grupo de representar ideias, lugares ou sensações: uma trilha sonora para a cidade, para o campo, uma música agressiva, um momento calmo ou sons inspirados nos movimentos de um esporte, por exemplo.
 - Depois, reflita: que som representa uma sensação? Por que associamos determinados sons a determinadas sensações? O que a linguagem musical pode expressar?
4. Ainda em grupo, você vai exercitar a notação musical, sistematizando suas experiências em uma composição.
 - Para isso, determine e memorize uma sequência musical e depois a repita. Procure ensaiá-la até que consiga apresentá-la aos demais colegas da sala.
 - Pense em uma forma de notação, de registro da composição do grupo: é preciso determinar símbolos para cada som ou objeto, uma maneira de indicar como e quando são tocados, com que intensidade e, principalmente, estabelecer as relações entre eles, como uma grade geral da composição. Por exemplo:



	Tempo 1	Tempo 2	Tempo 3	Tempo 4
Aluno 1	tampa de panela	(silêncio)	(silêncio)	(silêncio)
Aluno 2	(silêncio)	garrafa PET	(silêncio)	garrafa PET
Aluno 3	(silêncio)	folhas de papel	folhas de papel	folhas de papel
Aluno 4	(silêncio)	cano de PVC	cano de PVC	(silêncio)

Esta é uma tabela para exemplificar como organizar os diferentes músicos na execução da composição, mas você pode criar uma forma mais pessoal de fazer a sua notação musical, usando desenhos, números, símbolos, etc.

5. Agora, a fim de colocar em prática tudo o que aprendeu nas atividades anteriores, você vai realizar uma apresentação, que é uma parte muito interessante da experimentação.

- Cada grupo deve apresentar sua composição para a turma. Para isso, organize um local onde todos possam se acomodar e exista espaço para os grupos apresentarem suas *performances* de frente para a plateia.
- É importante registrar as apresentações em vídeo, para colocá-las em seu portfólio. Observe os colegas tocando, ouça os timbres que eles usaram, feche os olhos para sentir as composições.

6. Depois das apresentações, nesta atividade cada grupo deverá formar uma parceria com outro grupo. O objetivo agora é seu grupo aprender a tocar a composição do outro grupo e vice-versa.

- Para isso, troque a partitura, isto é, os registros que você fez de suas composições com outro grupo e converse sobre os significados dos símbolos e dos desenhos e sobre como a notação funciona.
- Se for preciso, um grupo pode tocar de novo a composição para o outro ou assistir ao registro em vídeo. As interpretações serão diferentes da original, mas o que importa é a experiência de comunicação, a leitura e o trabalho dos colegas, investigar e criar a partir de uma ideia já existente, ou seja, produzir uma nova interpretação. Provavelmente você vai criar novas e interessantes versões das composições originais.
- Ao finalizar, os grupos podem apresentar suas interpretações entre si ou novamente para a classe toda. E não se esqueça de registrar em vídeo.

A sistematização e a troca de experiências ao final da atividade são fundamentais para estabelecer relações entre os conteúdos estudados, as discussões realizadas em classe e a construção do repertório e do percurso criativo dos alunos. Estimule todos a relatar detalhadamente suas investigações e experiências, falando sobre escolha de materiais, escuta do outro, atenção ao processo coletivo, tentativa e erro. É importante também que relacionem suas experimentações aos elementos da linguagem musical que foram estudados. Como sentiram o ritmo e o pulso nas práticas? Reconheceram melodias? Quantos timbres distinguiram? Como classificam as texturas musicais que criaram?

Para concluir a experimentação

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem iniciar o bate-papo.
 - a) O que você achou dos timbres e das sonoridades extraídos dos objetos? Eles são interessantes? São musicais? Como você descreveria alguns deles?
 - b) A sonoridade da criação coletiva ficou como você imaginava? Como foi a experiência de criar coletivamente? Com que atenção você ouviu os sons produzidos pelos colegas?
 - c) O que foi mais desafiador na leitura da criação de outro grupo? Como seu grupo resolveu essas questões? Qual é a sua impressão sobre a interpretação que o outro grupo fez da sua obra?

Contexto

Música experimental

Música experimental é uma tendência inovadora da música contemporânea surgida na primeira metade do século XX que desafiou as concepções tradicionais e extrapolou os limites popularmente conhecidos.

O termo “música experimental” não descreve exatamente um gênero ou um movimento artístico organizado: é uma designação sobre a qual podemos relacionar uma série de diferentes tendências, grupos ou mesmo artistas que individualmente pesquisam e trabalham a composição e a produção musical fora dos parâmetros estabelecidos pela tradição ocidental até o início do século XX, como tonalidade e harmonia, por exemplo.

Nesse contexto, a palavra “experimental” significa que os adeptos dessa tendência buscam ampliar as possibilidades de criação musical, trabalhando não apenas com o que está consolidado pela tradição. Geralmente as bandas experimentais possuem instrumentos pouco conhecidos, modificados ou utilizados de maneiras inovadoras para causar efeitos inéditos no som obtido. Esses sons são trabalhados de maneiras não convencionais, muitas vezes misturando gêneros musicais, como acontece ao mesclar música eletrônica e música clássica, por exemplo.

Além de instrumentos musicais, a música experimental também pode ser formada por sons de objetos e efeitos diversos de acordo com a percepção do compositor.

Um dos mais populares compositores de música experimental foi o estadunidense Frank Zappa. No começo de sua carreira, o artista apareceu em um programa de televisão, em que apresentou sua composição *Playing Music*, na qual usou os sons obtidos ao girar as rodas de uma bicicleta.

Reprodução/Arquivo da editora



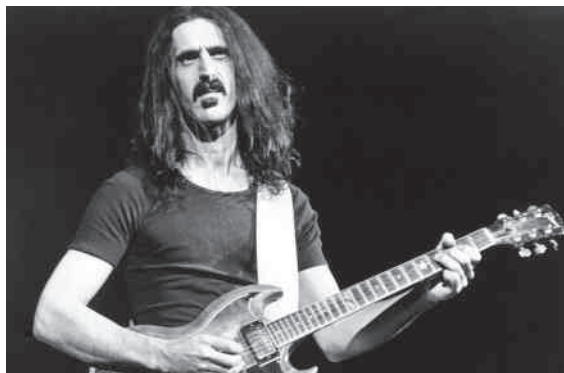
Seguindo a influência de John Cage, que já havia se apresentado na televisão executando um concerto no qual explorava sons tirados de objetos e recipientes cheios de água e chaleiras com vapor, o jovem compositor Frank Zappa se apresentou no programa de televisão de Steve Allen tocando uma bicicleta: em sua *performance*, ele toca diversas partes da bicicleta com baquetas de bateria, inclusive suas rodas em movimento. Na foto, o artista em 1963.

Para saber mais



O irreverente Frank Zappa

Frank Zappa (1940-1993) teve uma bem-sucedida carreira no cenário mundial da música como guitarrista, cantor e compositor de *rock*. Suas composições eram irreverentes, bem-humoradas e plenas de experimentações e inovações musicais, como a utilização de ruídos, equipamentos eletrônicos e técnicas vocais alternativas. Ele também compôs sinfonias e arranjos orquestrais para suas músicas, que ele mesmo regeu. Com sua banda *The Mothers of Invention*, Zappa é, até hoje, uma das principais referências e influências para muitos músicos e bandas de *rock* do mundo todo.



Michael Ochs Archives/Getty Images

Frank Zappa, músico estadunidense.

No Brasil, um representante da música experimental é o maestro e compositor Jorge Antunes (1942). Um de seus trabalhos mais emblemáticos foi realizado em 1984, durante o movimento das **Diretas Já**, para o qual compôs uma sinfonia utilizando buzinas de carro como um de seus elementos.

A *Sinfonia das Diretas*, como é intitulada essa composição, teve a participação de trezentos automóveis formando a orquestra, que foi executada para um público de 30 mil pessoas no grande Comício das Diretas em Brasília, no dia 1º de junho de 1984. Além das buzinas dos automóveis, o maestro usou coral, efeitos eletrônicos e instrumentos como saxofone, guitarra elétrica, baixo elétrico, bateria, entre outros mais inusitados, como painéis.

F. Gualberto/CB/D.A. Press

10 Durante a apresentação, o coral declamou poemas de Tetê Catalão, entre eles os versos: “Quem nos tiraniza, abusa, arrasa, azucrina; a razão resolve, buzina, Brasília, buzina!”. Ouça um trecho da *Sinfonia das Diretas* no CD de áudio que acompanha esta obra.



F. Gualberto/CB/D.A. Press



Maestro Jorge Antunes durante a execução da *Sinfonia das Diretas*, em 1984. Essa composição também pode ser considerada um ato político, pois foi criada com o intuito de combater o regime ditatorial e defender as eleições diretas. Para isso, o músico inspirou-se nos sons das ruas.

Ao ler sobre a música experimental e o trabalho do maestro Jorge Antunes, discuta a arte em dois diferentes contextos: o da produção e o da recepção ou circulação. Esta pode ser uma abordagem com bastante potencial para promover discussões e reflexões sobre a natureza da arte e seu papel sociocultural e estabelecer outros parâmetros de julgamento e atribuição de valor da produção artística.

Para ampliar o conhecimento

- Forme um grupo com mais três colegas e levante informações sobre um compositor contemporâneo cujo trabalho seja considerado experimental. É importante tentar compreender os conceitos tratados em suas obras, como o artista encara a ideia de composição musical e com quais elementos ele trabalha: se usa instrumentos tradicionais ou inusitados, que tipos de sons ele incorpora à produção, como são realizadas as apresentações, por exemplo. O trabalho deve ser exposto em forma de seminário, no qual, além de contar sobre a obra do compositor escolhido, você e seu grupo devem tocar gravações ou exibir vídeos de apresentações de suas peças, para que os demais colegas compreendam as características da obra do artista.

Depois que os alunos se reunirem em grupos e definirem o compositor, é importante que decidam quais serão os focos e os critérios de execução do seminário.

RECORTE NA HISTÓRIA

Como surgiu a música experimental?

Navegue

Para conhecer mais sobre a vida e a obra de Beethoven, acesse o *site* do artista, que contém biografia, arquivos e algumas de suas obras. Disponível em: <www.lvbeethoven.com>. Acesso em: 24 nov. 2015.

Sempre que ouvimos termos como "música clássica", "música erudita", "música de câmara", "música de concerto" e "ópera" os associamos à ideia de algo antigo, tradicional e muito distinto. Vamos ver alguns momentos importantes que marcaram a história da música de concerto e que possibilitaram o surgimento da música experimental.

O século XIX caracterizou-se pela música **romântica**, que propunha maior liberdade de forma e menor rigidez estética, num rompimento com o período, anterior, o clássico. Assim, os artistas da época puderam criar uma música singular, que possuía um estilo próprio, e por meio da qual se expressavam de forma mais intensa e vigorosa, a fim de revelar seus pensamentos e sentimentos mais profundos, inclusive as suas dores. As temáticas mais comuns eram as terras exóticas, o passado, os sonhos, a natureza, as alegrias e tristezas do amor, o mistério, a magia e o sobrenatural. A seguir, vamos conhecer alguns dos mais representativos compositores dessa época.



Ludwig van Beethoven, compositor alemão.

Um dos primeiros e mais famosos compositores românticos foi Ludwig van Beethoven (1770-1827), que, com 26 anos de idade, começou a ficar surdo. Embora tenha feito muitos tratamentos, aos 46 anos estava praticamente surdo, mas não perdeu a audição por completo. Por isso, conseguiu produzir uma obra riquíssima e única, marcada, entretanto, pelo seu sofrimento.

Outro compositor desse período que também ficou famoso foi o polonês Frédéric Chopin. Nascido no ano de 1810, perto de Varsóvia, capital da Polônia, desde pequeno interessou-se pela música. Com 6 anos já tentava reproduzir o que ouvia e criava novos sons; aos 7, depois de algumas lições de sua irmã, passou a ter aula com um professor de música. Um ano depois ele já se apresentava em público, graças à sua surpreendente destreza tocando piano. Nessa época também já fazia suas primeiras composições. Em 1829, Chopin apresentou-se em Viena e, com sua sutileza ao piano – marca que depois acompanhou sua obra –, fez grande sucesso. Faleceu em 1849, mas até hoje é considerado um dos maiores mestres da música clássica.



Chopin, um dos grandes mestres da música erudita.

Assim como muitos outros compositores de sua época, Robert Alexander Schumann, nascido em 1810 na Alemanha, foi um menino prodígio ao piano e recebeu uma sólida formação literária. Ele ficou conhecido como um exímio pianista até que em 1832 uma deformação incurável de um dedo forçou o fim de sua carreira como instrumentista.

Em 1834 ele criou a *Nova Revista de Música*, veículo de expressão e difusão da produção musical na Alemanha. Em 1850 Schumann foi nomeado regente de orquestra em Düsseldorf, mas em razão de uma doença mental, cinco anos depois foi internado e faleceu em 1856. É considerado o maior compositor do Romantismo alemão. Em sua obra, expressam-se com mais força características como a solidão, a angústia e o pessimismo profundo, influenciado pelo escritor Lord Byron.



Robert Alexander Schumann, compositor alemão.

A música do século XX é uma reação à música romântica do século XIX, por isso ela é chamada de **antirromântica** ou **moderna**. Nesse período, novos arranjos, novos instrumentos musicais e novas tecnologias de som foram criados, permitindo muitas experimentações e o surgimento de estilos variados. Em geral, a música desse período pode ser caracterizada por melodias curtas e fragmentadas, por harmonias com dissonâncias radicais, que causavam estranhamento no ouvinte, e por ritmos vigorosos e dinâmicos, com métricas inusitadas e mudanças de métrica de um compasso a outro. Conheça a seguir alguns dos compositores dessa época.

Navegue

Para ouvir a obra de Arnold Schönberg, acesse o *site* do artista. Disponível em: <www.schoenberg.at/index.php/en/schoenberg-2/kompositionen>. Acesso em: 24 nov. 2015.



Arnold Schönberg,
compositor austríaco.

Um dos principais compositores do século XX foi o músico austríaco Arnold Schönberg (1874-1951). Entre os anos de 1921 e 1924, Schönberg trabalhou em um novo sistema de tonalidades que impactou o meio musical, a **dodecafonía**, que se contrapõe à complicada teoria harmônica do pós-Romantismo. Na criação de Schönberg, o ponto de partida da composição é uma série básica de doze alturas, que deve ser mantida ao longo da peça. Com essa técnica, o artista compôs a *Suíte para violino* (1923) e *Variações para orquestra* (1928). O compositor também pintava aquarelas e desenhos com influências simbolistas e expressionistas.

Claude Debussy (1862-1918) iniciou sua carreira ainda jovem e logo se tornou pianista num trio de música de câmara. Ganhou prêmios importantes como compositor e é conhecido por romper com a tradição do Romantismo alemão, desenvolvendo um estilo próprio e inovador. Também produziu uma linguagem musical única, que consistia em um sistema original de harmonia e de estrutura musical. Inspirado pelos trabalhos dos pintores impressionistas e pelos poetas simbolistas, Debussy subverteu a ideia de melodia e harmonia em suas composições, explorando texturas musicais e andamentos lentos. Suas obras tiveram enorme influência na música do século XX.



Claude Debussy,
compositor francês.



Sergei Prokofiev,
compositor russo.

Nascido em 1891, Sergei Prokofiev já impressionava o público com seu talento e a energia de suas composições. Ele se tornou um dos compositores contemporâneos mais importantes e influentes. Duas de suas obras estão entre as mais conhecidas do século XX: *Pedro e o Lobo*, um canto sinfônico com base numa história infantil para narrador e orquestra, e o balé *Romeu e Julieta*. Faleceu em 1953, em Moscou, Rússia.

Proponha uma conversa com os alunos para retomar o que sabem a respeito das mudanças tecnológicas, sociais e culturais que ocorreram na passagem dos séculos XIX e XX, impulsionadas pela Revolução Industrial. Anote suas observações e contribuições sistematicamente na lousa, dividindo em “antes” e “depois”, tendo como referência a Revolução Industrial.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais três colegas, faça um levantamento de informações sobre um compositor musical do século XIX e um do século XX. Procure dados sobre a vida e a carreira dos artistas e as características de suas obras, como os estilos aos quais pertenceram, os temas dos quais tratavam, suas influências, assim como seu legado para as gerações seguintes. Você também pode procurar na internet suas composições para ouvi-las. No final do trabalho, faça uma comparação entre as obras dos dois compositores, identificando as diferenças entre seus estilos, e apresente aos demais colegas da sala.

Oriente o trabalho dos grupos para que se aprofundem na reflexão sobre a trajetória dos compositores e na relação que existe entre obra e estilo e contexto histórico e social. Para a comparação entre os dois compositores, é importante que destaquem as diferenças entre a música romântica do século XIX e as rupturas promovidas pelos compositores do século XX.

Interlinguagens

Merce Cunningham e a dança contemporânea

Ao mesmo tempo em que na música houve uma ruptura com os padrões clássicos, na dança surgiram artistas que também se dedicaram a criar uma arte que pudesse passar os valores e as novas ideias vigentes. Merce Cunningham foi um desses artistas que, com John Cage, realizou diversos trabalhos. Muitas das ideias desses artistas se desenvolveram de forma paralela na dança e na música, pois ambos buscavam novas formas de expressão e composição, inserindo elementos em suas obras que até então não eram considerados musicais ou coreográficos.

Merce Cunningham (1919-2009), bailarino e coreógrafo estadunidense, foi um dos responsáveis por mudar os rumos da dança contemporânea ao introduzir o acaso nas coreografias.

O artista começou a estudar dança aos 12 anos de idade. Aos 20 anos, por influência do compositor John Cage, conheceu a bailarina Martha Graham, em cuja companhia de dança foi solista.

A partir dos 24 anos, viajou com Cage, apresentando composições coreográficas e musicais. Aos 34, ainda em parceria com John Cage, fundou a própria companhia de dança, a Merce Cunningham Dance Company.

Para Cunningham, a dança é um movimento natural, sem finalidade específica, em que não se busca um encadeamento lógico de movimentos, mas sim explorar os elementos fornecidos pelo acaso.

Em *Events*, por exemplo, a coreografia era realizada inteiramente sem intervalos e consistia na apresentação de danças completas, trechos de danças do repertório do grupo de Cunningham – muitas vezes em novas sequências –, com coreografias criadas para *performances* e lugares específicos. Eram combinações e recombinações com inúmeras possibilidades, de diferentes ações separadas acontecendo todas ao mesmo tempo no palco. Uma experiência inovadora para a dança, que quebrava com a concepção da coreografia como uma obra fechada.

Jack Mitchell/Getty Images



Merce Cunningham: o coreógrafo inovou em suas pesquisas, especialmente na valorização da gestualidade e do improviso e na integração com outras linguagens artísticas.

Julia Lemberger/Corbis/Latinstock



Cena de *Events*, de 1964, espetáculo de dança criado por Merce Cunningham. Foto de 1996.

Converse com os alunos sobre os pontos de convergência entre as propostas de Merce Cunningham na área da dança e o trabalho que John Cage desenvolveu na música. Sugira aos alunos que pensem nas relações a partir da ideia de estranhamento e em seguida levantem outras questões, como a ruptura com a dança tradicional, as relações com o acaso, a importância dos aspectos performáticos e interativos e o que seria a materialidade da dança.

Um *event* pode ser acompanhado por música – não necessariamente associada à dança ou composta especialmente para ela – e normalmente dura de 60 a 75 minutos ou de 20 a 40 minutos. É uma experiência de dança e improviso ao vivo. O formato foi desenvolvido por Cunningham para ser apresentado em espaços não tradicionais, além de palcos de teatro. A primeira apresentação de um *event* aconteceu em Viena, Áustria, no Museum des 20, em 1964. A peça *Events* também foi apresentada em exposições de artistas da época, como Andy Warhol e Robert Rauschenberg.

Em *Second Hand*, coreografia de 1969 com partitura para piano de John Cage, Cunningham buscou representar a solidão de um homem diante da morte. Nas apresentações desse espetáculo, ele realizava um longo solo no palco, seguido de um dueto para, na última parte, tecer um caminho lento através de um coro de dançarinos. A técnica contemporânea e expressiva do coreógrafo apresenta, com movimentos longos e lentos, emoções profundas criadas dentro de rigorosas estruturas coreográficas.

Navegue

Para conhecer mais sobre a obra de Merce Cunningham, você pode ler o artigo e assistir a alguns vídeos com as coreografias criadas pelo artista. Disponível em: <<https://digartdigmedia.wordpress.com/2011/12/24/merce-cunningham/>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

Jack Mitchell/Getty Images



Cena de *Second Hand*, de 1969, coreografia de Cunningham.

Cunningham contentava-se em apenas indicar aos bailarinos as direções dos deslocamentos e os tempos das paradas. Tal formulação coreográfica unia a dança com o vivenciar do instante presente, do aqui e agora. A música representava apenas um acompanhamento sonoro e não era entendida por Cunningham como a linha mestra que dirigia os movimentos dos bailarinos.

O objetivo desta atividade é que os alunos reflitam sobre as relações entre as poéticas de Cunningham e Cage no que diz respeito à ruptura com os cânones tradicionais da dança e da música na cultura ocidental. Nesse percurso, é importante que procurem informações sobre as estratégias de colaboração entre os dois artistas, as influências e referências com as quais trabalham, textos críticos sobre suas obras e as propostas estéticas que veiculam em suas criações. As informações devem ter foco em análises críticas das obras e não em fatos biográficos. Avalie durante o debate se os alunos investigaram os conceitos de dança e música na contemporaneidade e como os relacionaram com os trabalhos realizados por Cunningham e Cage.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais três colegas, assista a vídeos na internet dos trabalhos que John Cage e Merce Cunningham realizaram juntos: espetáculos, coreografias e *performances*. Você pode escolher um desses trabalhos e se aprofundar na discussão sobre os conceitos e procedimentos utilizados pelos artistas, pensando sobre a história da parceria entre os dois criadores. Depois, promova um debate com os demais colegas da sala, destacando a importância do trabalho de Cunningham sobre o corpo na dança, em que pontos o artista se diferencia da concepção tradicional da dança, como é a relação entre os dançarinos e o público em suas obras e quais são as semelhanças entre a obra de Cage e a de Cunningham.



Nas atividades desta seção, você vai retomar conceitos sobre música e dança apresentados no decorrer do capítulo. Lembre-se de guardar um registro de suas produções em seu portfólio.

Variations V, de 1966, performance com participação de Merce Cunningham com John Cage, Stan VanDerBeek e Nam June Paik. Os artistas e criadores de diferentes linguagens se juntavam num experimento artístico, muitas vezes, sem ensaio prévio. Uma verdadeira improvisação.

2. Neste exercício, para criar sua coreografia, os alunos deverão se envolver numa investigação corporal a partir da qual possam escolher movimentos e gestos com os quais se identifiquem e possam compor um conjunto com essas ações em sequência de forma integrada. Você pode sugerir que pesquisem na internet vídeos de apresentações de Merce Cunningham e sua companhia ou outros dançarinos e coreógrafos contemporâneos. Sugira que, ao se organizar em grupos, cada membro explore e experimente diferentes movimentos, gestos e ritmos enquanto os demais observam e escolhem quais são os mais interessantes. Criar uma coreografia significa que devem escolher quais movimentos e passos vão compor a sequência, em que ordem ocorrem e quem executa cada um deles. Esse é o primeiro exercício de dança e coreografia proposto; não é necessário que pensem somente em passos de dança, é importante que pensem também em deslocamentos pelo espaço, gestos e movimentos. É fundamental que seja uma criação coletiva, na qual todos estejam à vontade com os papéis que devem desempenhar.

1. Música experimental e dança contemporânea

John Cage e Merce Cunningham, quando criavam seus trabalhos em conjunto, produziam separadamente música e dança. Somente no momento da apresentação eles uniam as duas peças. Inspirados no processo de trabalho dos artistas, que tal criar separadamente uma trilha sonora e uma coreografia e uni-las no momento da apresentação?



Herve Gloaguen/Gamma-Rapho/Getty Images

Para isso, forme um grupo com mais dez colegas. Cinco colegas do grupo devem ficar responsáveis pela criação da dança e os outros, pela música.

Antes de começar a produzir o trabalho, converse com o grupo sobre as ideias e os temas para a apresentação. Pense num tema norteador amplo, como natureza, sociedade, trabalho, esporte, educação, arte, por exemplo.

2. Orientações para criar a coreografia

Primeiro, a ideia é explorar os movimentos. Para isso, arrume a sala de aula, arrastando as carteiras e organizando-se em círculo. Ao comando do professor, você deve explorar os gestos e movimentos que podem ser feitos com a cabeça, os braços, as pernas, os pés ou o corpo todo.

Depois, a parte do grupo responsável pela coreografia deve se reunir e escolher a sequência de movimentos que farão. Tente desvincular-se dos movimentos estereotipados do balé clássico ou de coreografias aprendidas na TV ou em danças regionais. A proposta desta atividade é criar movimentos inusitados e diferentes, que rompem com aqueles aos quais estamos acostumados.

Além disso, é preciso escolher alguém do grupo para ser o coreógrafo. O papel do coreógrafo envolve registrar a sequência de movimentos por meio de desenhos e dirigir o grupo. Defina como será a abordagem do tema para a sua coreografia e como ela será elaborada: que ideias o tema escolhido sugere? Como elas podem ser expressas por movimentos? Em que podemos nos inspirar para criar os movimentos?

Em experimentações, procure maneiras de interagir com o grupo e estabelecer movimentos e passos coletivos. Reflita sobre como definir momentos em que o grupo todo realiza os mesmos movimentos, momentos em que há solos e momentos em que todos ficam parados. Elabore uma série de combinações. Se possível, registre em vídeo, para assistir, rever e recriar os movimentos, até conseguir resultados que considere interessantes. Quando as sequências de movimentos estiverem consolidadas, elabore uma forma de registrá-las, com anotações, desenhos ou esquemas. A partir do registro, ensaie algumas vezes.

3. Orientações para criar a trilha sonora

Como vimos, John Cage rompeu com o paradigma de que música se faz apenas com a voz e com instrumentos musicais. É possível usar outros objetos e sons para proporcionar novas sensações aos ouvintes. Portanto, a parte do grupo que fará a composição da trilha sonora deve usar a imaginação e também tecnologias que estiverem à mão, como aparelhos de celular, por exemplo.

O grupo deve conversar a respeito das ideias para a composição da trilha sonora: quais serão as inspirações? Como será tratado o tema na sua música? Que sons podem ser utilizados? Como serão captados ou criados esses sons? De que forma podem ser manipulados, editados e organizados os sons para criar a sequência musical desejada? Como será a execução da música? Com gravações? Com instrumentos e objetos? Será tocada ao vivo?

A criação da trilha sonora pode envolver a utilização de sons do cotidiano, ruídos, sons eletrônicos, instrumentos musicais ou canto. No momento da apresentação, você pode definir o que vai entrar como gravação e o que será executado ao vivo.

A parte do grupo responsável pela música também pode decidir sobre a composição e elaborar uma forma de registrá-la em partitura, escrevendo, fazendo desenhos ou criando outra estratégia de registro da composição.

A etapa seguinte é ensaiar. Tendo definido como será executada a trilha sonora e feita a gravação dos sons necessários, pratique a execução da composição. É importante que estejam todos sintonizados para a apresentação.

4. Apresentação

Para chegar à apresentação final, será necessário integrar o trabalho da trilha sonora e da coreografia. Assim como nos experimentos de John Cage e Merce Cunningham, o objetivo desta atividade é lidar com o acaso e a improvisação.

Primeiro, escolha um espaço no qual todos possam dançar e executar a trilha sonora com desenvoltura. É importante que cada parte do grupo já tenha feito seus ensaios e esteja preparada para a apresentação.

Antes de se apresentar para a sala toda, cada parte do grupo deve mostrar a criação para a outra, na ordem que achar melhor. Neste momento, é importante que cada um observe o que o outro fez. Em seguida, é recomendado começar a trabalhar na produção final: trilha sonora e coreografia ao mesmo tempo. A ideia é que não sejam feitas alterações no que cada parte criou, mas que as duas partes sejam integrantes da obra.

Depois da primeira experiência, analise e discuta a necessidade de alterações de tempo, para que as partes se ajustem, caso seja necessário.

Decida com o professor e os demais colegas uma data para a apresentação do trabalho a toda a turma e não se esqueça de fazer os registros em vídeo para compor seu portfólio.

Lembre aos alunos as discussões que aconteceram sobre a sonoridade e as características das composições de John Cage. Assim como foi sugerido que fizessem na composição da coreografia, é importante que na busca de informações para a trilha sonora os alunos pensem não somente em notas musicais, mas também em sons em geral como matéria-prima. Retome com eles os elementos da linguagem musical: para estabelecer uma relação com a dança, é importante que a música tenha um ritmo, ou um pulso. Como podem desenvolver uma melodia para a composição? Podem cantar enquanto dançam? Podem usar trechos de canções que já existem como material de suas composições? Alguém toca algum instrumento? Que texturas musicais eles podem criar? Retome a caracterização da textura musical relacionada à ideia das camadas de sons e timbres: os alunos podem gravar diferentes sons para criar uma ambientação na composição para sua coreografia. Peça a cada grupo que elabore uma estratégia para registrar sua coreografia e sua composição, retomando a ideia de notação musical que foi estudada anteriormente. Reserve uma ou duas aulas para os ensaios dos grupos, sempre considerando o espaço que será necessário para que todos os grupos possam desenvolver seus trabalhos.

Organize as apresentações de cada grupo de acordo com a disponibilidade de tempo e espaço. É importante que toda a classe assista a todas as coreografias. Elas podem ser apresentadas no mesmo dia ou em diferentes dias de aula.

Não se esqueça de orientar cada grupo a registrar em vídeo suas apresentações.

PARA ENCERRAR

A retomada do portfólio como uma forma de sistematizar as relações entre as produções dos alunos e o conhecimento construído ao longo do capítulo é um procedimento que deve se tornar rotina no fechamento de cada capítulo. Nesta atividade, peça aos alunos que falem a respeito das concepções que tinham sobre música e como os estudos deste capítulo podem ter transformado essa relação. Pergunte a eles a respeito do papel social e cultural da música: se as canções acabam por ser consideradas produtos ou entretenimento em nossa sociedade ou se nos esquecemos de pensar nela como arte, por exemplo. Peça que considerem o conjunto de produções realizadas nas atividades deste capítulo, que agora integram seu portfólio – mesmo na forma de registros em vídeo ou áudio – e reflitam se podem identificar nelas qual a concepção de música que está envolvida: eles fizeram música de uma maneira tradicional? Como se faz música? Quais são as competências necessárias para criar musicalmente? Os alunos se sentem representados por suas criações e experimentações? O que elas mostram sobre eles e sua relação com a música?

Visite

Em sua cidade há grupos musicais ou uma orquestra sinfônica? Se houver, não deixe de visitá-los com o professor e os colegas para conhecer mais sobre música.

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você conheceu muitos conceitos. A seguir, resumimos os conteúdos que foram abordados.

- A arte proporciona prazer e, às vezes, também pode causar estranhamento.
- O estranhamento pode ser um elemento transformador na nossa relação com a arte e na reflexão sobre o mundo e a realidade.
- Os músicos utilizam materiais e instrumentos diversos para produzir sons com o objetivo de expressar ideias e sentimentos, causar sensações e provocar a reflexão em quem ouve.
- A linguagem musical é composta de elementos como intensidade, ritmo, melodia, timbre e textura.
- A música pode ser composta com os mais diversos sons, incluindo ruídos e experimentações sonoras ou mesmo o silêncio.
- A música do século XX estabeleceu uma série de rupturas com a tradição ocidental ao incorporar o experimentalismo nas composições.
- A sonoridade de uma obra musical influi no modo como os ouvintes a interpretam.
- Os músicos têm liberdade para expressar o que sentem e percebem do mundo a sua volta.

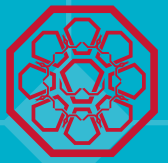
Retomando o portfólio

1. Depois do que você estudou neste capítulo, o que mudou no seu conhecimento sobre a música?
2. Como você acha que o conhecimento sobre a história da música e os seus conceitos pode influenciar o gosto musical?
3. Os conhecimentos históricos e teóricos mudam nossa relação com a música? Por quê?
4. De que forma você relaciona o que aprendeu sobre música experimental ao conceito de arte?
5. Como foi sua postura durante as atividades deste capítulo? De que forma você se envolveu nas propostas?
6. Durante o estudo, você teve muitas dúvidas? Você identificou quais aprendizagens foram contruídas na prática musical?
7. Você acha que é necessário ter conhecimento técnico musical para participar de atividades musicais?
8. Você ficou satisfeito com sua produção musical? Comente.
9. Você considera que sua produção artística expressa suas opiniões, sentimentos e emoções?
10. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do projeto? Como você as contornou?

CAPÍTULO

3

Dança e representação



Jean Marmeisse/Corbis/Fotoarena



Vollmond, de Pina Bausch, 2006.

Vollmond

Fotos: Jose Farinha/Demotix/Corbis/Laifinstock



Cenas de *Vollmond*, espetáculo criado em 2006, em apresentação de 2007 e 2013.

Ao observar as imagens com seus alunos, questione-os sobre quais são os elementos mais estranhos ou diferentes que aparecem quando pensamos em um palco. É comum o uso de água em cena? Pergunte também se é possível distinguir, olhando as fotografias, do que se trata: é teatro? É dança? É *performance*? Há algum elemento nas imagens que indica que seja uma apresentação artística? Chame a atenção para os elementos de ruptura com a tradição artística: não há cenário grandioso nem as tradicionais roupas e acessórios de balé.

- Observe as imagens e converse com um colega sobre o que você vê e que sensações e impressões elas despertam em você. Depois, responda às questões abaixo e compartilhe suas reflexões com o professor e os colegas.
 - a) Que lugar é esse? Onde as pessoas estão?
 - b) O que as pessoas estão fazendo? O que está acontecendo na cena?
 - c) Que objetos aparecem na cena?
 - d) Quais sensações você tem ao ver essas imagens?
 - e) Existe uma história sendo narrada?
 - f) O que você sentiria se estivesse no palco?
 - g) Que efeito você acha que a água causa na plateia?
 - h) Você acha que o espetáculo seria o mesmo sem a água? Por quê?
 - i) Para você, com que objetivo a artista utilizou esses recursos?

Mais sobre *Vollmond*

As imagens da página ao lado são do espetáculo de dança *Vollmond*, ‘Lua cheia’ em português, que foi criado e dirigido pela coreógrafa alemã Pina Bausch. Como você viu nas imagens, os dançarinos utilizam água em cena e há um elemento cenográfico que imita uma grande rocha no palco. Para você, esses elementos remetem a alguma coisa? Explique.

Com a ação dos dançarinos, a água bate na pedra, criando ondas que remetem os espectadores a outros lugares, como uma praia ou um rio agitado. A artista frequentemente usa a água como um elemento de representação, que no caso de *Vollmond* (estreia em 2006, em Wuppertal, Alemanha) – um de seus últimos trabalhos – pode simbolizar tanto a nutrição e a vida como sua destruição.



Jose Farinha/Demotix/Corbis/Latinstock

A partir da leitura do texto, converse com os alunos sobre os recursos expressivos da dança contemporânea e como eles se diferenciam das noções clássicas presentes no balé, por exemplo. Peça que observem as imagens: como os dançarinos estão vestidos? Como é o cenário? Chame a atenção para a composição visual das cenas, pedindo que observem elementos como iluminação, cores (o fundo preto e seu contraste com as roupas dos bailarinos) e o efeito da água em movimento. Sugira que observem expressões faciais, gestos e posições dos bailarinos nas fotos e conversem sobre a força dramática das imagens: que sensações elas nos passam? Por que elas nos causam tais sensações e impressões? Aborde o assunto da violência contra a mulher com os alunos, explicando que no Brasil a morte de mulheres por violência doméstica, por exemplo, ainda hoje é alta e que diversos artistas contemporâneos tratam desse tema para conscientizar a população. Para mais orientações, consulte o final deste livro.

Nesse espetáculo, a coreógrafa busca movimentos e cenas que expressem as relações humanas, usando no cenário elementos como pedra e água, que servem como metáforas da dureza ou da fluidez dessas relações.

Durante toda a dança os bailarinos da companhia usam saltos, giros, deslizamentos, corridas e outros movimentos que lembram a reação da maré sob influência da lua cheia. O tema mais recorrente da obra de Pina Bausch são os relacionamentos amorosos, muitas vezes relacionados ao contexto histórico de um determinado país ou uma cidade e mesmo à história de vida dos bailarinos, que ela trabalha por meio de dispositivos de amplificação e repetição de gestos cotidianos em situações inusitadas, criando **metáforas** corporais. Para criar suas coreografias, muitas vezes a artista tem como inspiração acontecimentos corriqueiros da vida, mas também conta com a contribuição e com a experiência e a história pessoal dos bailarinos de sua companhia.

Nesse espetáculo, por exemplo, há algumas cenas que fazem referência à violência nas relações amorosas e, algumas vezes, à violência contra a mulher. Nelas, em vez de fazer uma alusão direta, criando coreografias que representem uma briga, por exemplo, Pina cria cenas metafóricas, nas quais movimentos, gestos e objetos dos bailarinos remetem os espectadores aos atritos nas relações. Em sua opinião, por que a artista escolheu esse tema?

Em uma dessas cenas, dois bailarinos iniciam a dança com dois **solos** para depois, juntos, apresentarem um dueto delicado e ao mesmo tempo cheio de energia. Um dos movimentos utilizados foi uma sequência de beijos curtos e quase violentos, expressando o desejo e desespero dos apaixonados.

Como o nome da obra informa, Pina quer nos mostrar como os amantes se comportam na lua cheia: de forma exagerada, violenta, apaixonada, exaltando as contradições dos seres humanos.

Metáfora: figura de linguagem que produz sentidos figurados por meio de comparações inusitadas e não pela lógica ou pela relação direta.
Solo: sequência de movimentos coreográficos realizados por um único bailarino.

Navegue

Para saber mais sobre a vida e a obra de Pina Bausch, você pode acessar a página: <www.caleidoscopio.art.br/cultural/danca/danca-contemporanea/pina-bausch.html>. Acesso em: 11 jan. 2016.

Pina Bausch

Gerhard F. Ludwig/Ullstein bild/Getty Images



Pina Bausch, coreógrafa alemã.

Espaço cênico: qualquer espaço no qual se desenrola a ação dramática.

Coreógrafa, dançarina, professora e diretora, Pina Bausch (1940-2009) costuma ser lembrada como uma das precursoras da **dança-teatro**, forma de expressão que desenvolveu com sua companhia, a Wuppertal Tanztheater, fundada em 1973, na Alemanha, na cidade de Wuppertal.

O conceito de dança-teatro pode ser entendido como a união expressiva da dança com os recursos cênicos do teatro, como o uso de objetos de cena, de palavras, textos e personagens. O objetivo de Pina era pesquisar outras formas de explorar a dança, abordando a relação das experiências cotidianas com sentimentos profundos, como medo, solidão e alegria, em uma narrativa coreográfica e teatral.

As criações coreográficas de Pina Bausch têm como características marcantes a repetição de movimentos, o uso dos sons do próprio corpo e da voz, a improvisação, os movimentos do cotidiano, os elementos do teatro, como cenários, textos e dramaturgia, e **espaços cênicos** cuidadosamente trabalhados.

Ao longo de mais de cinco décadas de criação, Pina se estabeleceu como uma das coreógrafas mais influentes do século XX, em grande parte pela profundidade de sua pesquisa como diretora da Wuppertal Tanztheater.

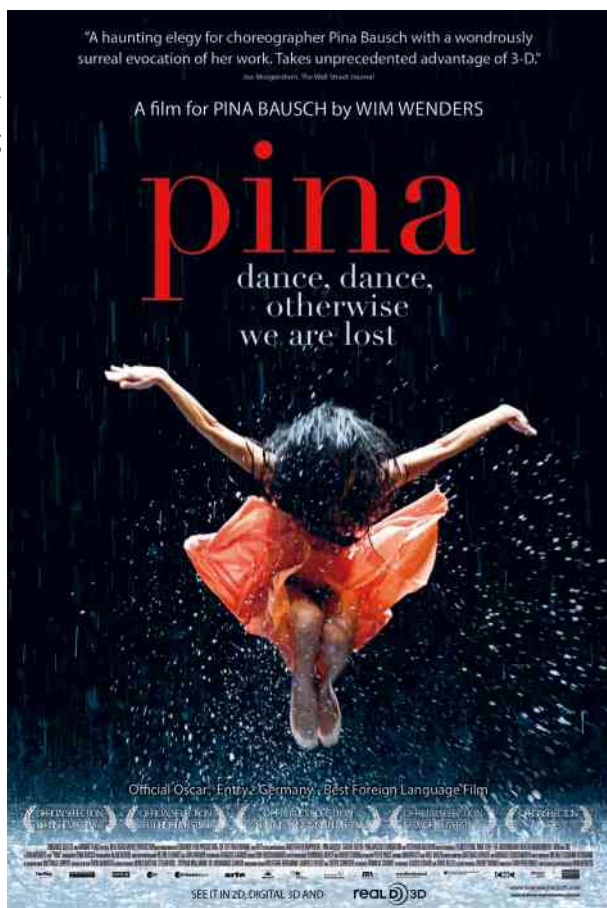
Ela era uma observadora do dia a dia. Muitas de suas coreografias tinham como base as experiências de vida dos bailarinos da companhia e eram realizadas com a colaboração de todo o grupo que trabalhava com ela. Geralmente, logo

no início do processo de criação de uma nova obra, a coreógrafa lançava perguntas aos bailarinos de sua companhia, que deveriam respondê-las nos ensaios a partir de seus repertórios corporais, ou seja, propondo ações e movimentos, além do uso de palavras, frases e textos. Em suas turnês, ela viajou ao redor do mundo e a observação do cotidiano das diversas cidades que conheceu também serviu de inspiração para seu trabalho.

Os espetáculos criados por Pina foram apresentados em diversos países, incluindo o Brasil, emocionando os espectadores. Sua obra é extensamente documentada em diversos meios, e um dos mais conhecidos é o filme *Pina* (2011), realizado pelo cineasta alemão Wim Wenders (1945). Apresentado no cinema, esse documentário traz coreografias de Pina Bausch que remetem o público a emoções como paixão, amor, insegurança, ciúme, rivalidade e companheirismo.

Durante as filmagens, Pina Bausch faleceu, e o filme, que seria realizado em parceria com a coreógrafa, se tornou uma homenagem a ela.

Divulgação/Arquivo da editora



Cartaz do filme em homenagem a Pina Bausch.

Outras obras de Pina Bausch

Pina Bausch criou uma extensa obra, inovando a dança contemporânea. Veja a seguir os registros de alguns de seus espetáculos e conheça um pouco mais de suas produções.



David Baltzer/Zenit/Alinari/Glow Images

Café Müller, espetáculo de 1978, é a obra mais biográfica de Pina Bausch. Fala de recordações, solidão, superficialidade das relações e encontros e desencontros.

Ao observar as imagens que mostram os espetáculos de Pina Bausch, converse sobre as relações entre os elementos cênicos, as *performances* dos bailarinos e as temáticas de cada espetáculo. O objetivo é destacar o teor narrativo e dramático da dança-teatro, que se diferencia da estrutura narrativa mais rígida do balé clássico. Chame a atenção para elementos como cenário, cores e objetos de cena e como eles nos remetem aos temas dos espetáculos descritos no texto. Destaque a expressão corporal dos bailarinos, com perguntas como: "Os bailarinos parecem tensos ou relaxados?"; "Que sensações eles nos passam?"; "Que movimentos estão fazendo?". Estabeleça relações entre as imagens, os temas e as interpretações que os alunos dão às cenas, para conversar sobre como a dança pode expressar ideias e sentimentos. Para mais orientações, consulte o final deste livro.



Colette Masson/Roger-Viollet/Glow Images

A cidade de Lisboa é o tema de *Masurca Fogo*, de 1998. Nessa coreografia, Pina representa parte da vida e dos costumes portugueses segundo seu olhar e o de seus bailarinos. No palco, sentimentos como engano, alegria, saudade, etc. são expressos com movimentos.

Reflexão sobre o trabalho da artista

- Qual é a sua opinião acerca do trabalho de Pina Bausch? Em trio, reflita sobre as questões a seguir e compartilhe suas ideias com os demais colegas.
 - Observando as imagens, como você interpreta as coreografias? Para você, que ideias elas querem nos passar?
 - Você acha que as coreografias contam histórias? Você identifica alguma sequência narrativa nelas? É possível resumir essas histórias?
 - Em sua opinião, sentimentos e ideias podem ser expressos por meio de movimentos? Existem diferenças entre uma narrativa em dança e uma teatral? Quais?
 - Conseguimos interpretar os movimentos da dança e dar sentido a eles? De que forma eles se expressam?

Reúna os alunos em trios para aprofundar a análise e a discussão acerca das formas de expressão da dança. Procure favorecer a formação de trios heterogêneos, com diferentes repertórios e referências, para que os olhares e as opiniões sejam diversos e os alunos percebam que podem enriquecer seus repertórios nas trocas com o outro.

Saberes da Arte

Dança e criatividade

A criatividade é uma característica humana. No entanto, seus mecanismos sempre foram um mistério para nós. Na Grécia antiga, por exemplo, acreditava-se que a capacidade de criar era uma dádiva vinda do poder das musas, entidades sobrenaturais que inspiravam os homens a criar poesias, narrativas, peças de teatro, músicas, cálculos, etc. Segundo os gregos, quando alguém era “tocado” por uma dessas divindades, tornava-se capaz de criar obras que impressionariam a todos.

Na Idade Média e na Renascença, com a influência do Cristianismo, se entendia a capacidade criadora como uma habilidade natural do ser humano, um dom de Deus. A dedicação, a pesquisa e o estudo seriam formas de aprimorar algo inato, mas não poderiam dar o talento a quem não tinha nascido com ele.

Atualmente, chamamos de criatividade um conjunto de competências, habilidades e saberes combinados que o ser humano mobiliza para propor algo novo e significativo a um grupo social. O sujeito criativo é aquele que busca e ressignifica elementos de seu repertório cultural e de sua experiência de vida a fim de reuni-los de forma original e inusitada. Isso pode se dar no âmbito dos vários saberes, como as ciências, as artes e a filosofia.

A criatividade, essa capacidade que nos desafia e nos preenche de satisfação, só é possível porque desenvolvemos a linguagem e a imaginação. A linguagem nos ajuda a interpretar a realidade que nos cerca e a comunicar nossas ideias para o mundo. A imaginação nos ajuda a fazer relações entre imagens, sons, gestos, palavras, etc.

Como você viu, Pina Bausch inovou o conceito de dança-teatro misturando elementos de ambas as linguagens artísticas para comunicar às pessoas suas ideias e pontos de vista sobre seus sentimentos, as relações e a vida. Quais outros aspectos do trabalho da artista podemos associar com o que você leu sobre criatividade?

A arte da dança

A dança é uma arte que utiliza o corpo, os movimentos e os gestos para comunicar, expressar ideias, sensações, sentimentos, contar histórias e emocionar. Dançarinos, bailarinos e coreógrafos criam e se expressam por meio da dança, linguagem artística que tem o corpo como fonte, linguagem e instrumento de pesquisa e criação.

Para criar uma coreografia, os artistas elaboram composições corporais, ou seja, criam, pesquisam, ensaiam e se aprofundam no estudo e na execução de sequências de movimentos, encadeados uns aos outros. Sua exploração artística baseia-se em qualidades de movimento como intensidade, flexibilidade, mobilidade, velocidade, transferência de peso, deslocamentos, pausas, ritmo, tempo, espaço, entre outras.

A interação entre os bailarinos e o trabalho em equipe também é fundamental na dança. E muitas vezes esses artistas ainda desafiam os limites do corpo para executar movimentos belos, diferentes e ousados.

Uma das danças em grupo que mais necessita da interação dos bailarinos é a chamada **contato improvisação**, criada nos Estados Unidos, na década de 1970, pelo bailarino Steve Paxton (1939) e seu grupo, o Judson Dance Theater.

A partir do questionamento apresentado, promova uma nova reflexão com os alunos acerca da poética de Pina Bausch, com perguntas como: “Para vocês, unir aspectos da linguagem teatral à dança foi algo inovador? Por quê?”; “O que vocês acham do fato de a artista abordar temas do cotidiano, muitas vezes polêmicos, em seus espetáculos?”; “Promover um trabalho colaborativo usando o repertório dos próprios bailarinos é uma atitude criativa? Por quê?”; etc. Deixe que os alunos exponham suas impressões livremente, mas faça a mediação para que eles relacionem o caráter inovador da dança-teatro ao tema da Unidade.



Gimette Riquelme/AP Photo/Glow Images

Contato improvisação: uma forma de dança em que a interação é essencial.

Nesse tipo de dança, os bailarinos organizam-se em pares, usando os apoios do corpo e a transferência de peso, entre outras qualidades de movimento, para se movimentar e se deslocar no espaço. Eles usam seus corpos como um só bloco, mas também se articulam de forma sucessiva e independente, fazendo da dança uma verdadeira parceria. Para tanto, precisam estar sempre com uma parte do corpo em contato com uma parte do corpo do parceiro.

Diversidade corporal e movimento

Uma característica fundamental da dança contemporânea é que ela diversifica os movimentos levados aos palcos, criando coreografias não somente a partir dos passos de dança, mas também inspiradas em movimentos e gestos cotidianos.

Nossos gestos, ações e reações corporais, maneiras de nos movimentar, posições em que ficamos parados e nossa forma de nos aproximar e acessar o outro são tão diversos quanto carregados de expressão. O corpo comunica-se a partir de uma linguagem que podemos perceber espontaneamente por meio de ações e reações.

Cada um de nós tem sua maneira de se expressar por meio dessa linguagem. Temos características individuais, como a relação entre peso, altura e tamanho dos membros superiores e inferiores, bem como articulações mais ou menos flexíveis. É essa combinação que confere nossa singularidade corporal.

Observe as pessoas a sua volta: os corpos são diversos em tamanhos, formatos, proporções, cores e, especialmente, na forma de se movimentar. Procure perceber os movimentos de algum colega durante algum tempo. Como ele caminha? Como se senta? Quais são as expressões de seu rosto? Que características se parecem com as suas? Quais são diferentes? Vocês têm o mesmo ritmo? Mexem os braços da mesma maneira?

[Peça aos alunos que façam o exercício em um momento em que as pessoas estejam descontraídas, para que percebam suas características corporais e de movimento. Aproveite para conversar sobre o respeito à diversidade de pessoas que devemos ter para uma convivência cidadã.](#)

Ammentorp Photography/Alamy/Fotoarena



Muitas vezes, os movimentos que realizamos, ou seja, a nossa expressão corporal, é uma forma de nos comunicarmos com o mundo.

Consciência corporal

Vimos que em suas criações os coreógrafos contemporâneos se inspiram nos movimentos humanos e nas relações entre as pessoas para desenvolver a expressão corporal. Além disso, observam a natureza, os movimentos dos animais e até das máquinas para explorar as possibilidades expressivas do corpo.

O processo de elaborar ideias e conceitos, se aprofundar em sentimentos e sensações humanas e verter toda essa criação para os palcos, na dança, exige uma acirrada consciência corporal, que é a tomada de consciência do funcionamento do próprio corpo e das relações físicas e corporais com as outras pessoas.

Blend Images/Shutterstock



Propriocepção: capacidade de sentir o próprio corpo como um todo e de localizar suas partes, a partir da consciência sobre ele.

Desde pequenos, desenvolvemos a consciência corporal por meio da observação e do conhecimento do funcionamento do nosso corpo. É a consciência corporal que nos permite realizar diversas tarefas, como fazer exercícios físicos, nos aproximar ou nos afastar de algo ou de alguém, etc.

Para praticar

Proponha a todos os alunos que realizem esta atividade em sala de aula ao mesmo tempo para que vejam como os outros testam e alcançam o equilíbrio. Além disso, ao realizar as atividades juntos e observar o próprio corpo e o dos colegas, eles já estarão construindo as relações corporais coletivas necessárias às experimentações de dança e ampliando seus repertórios.

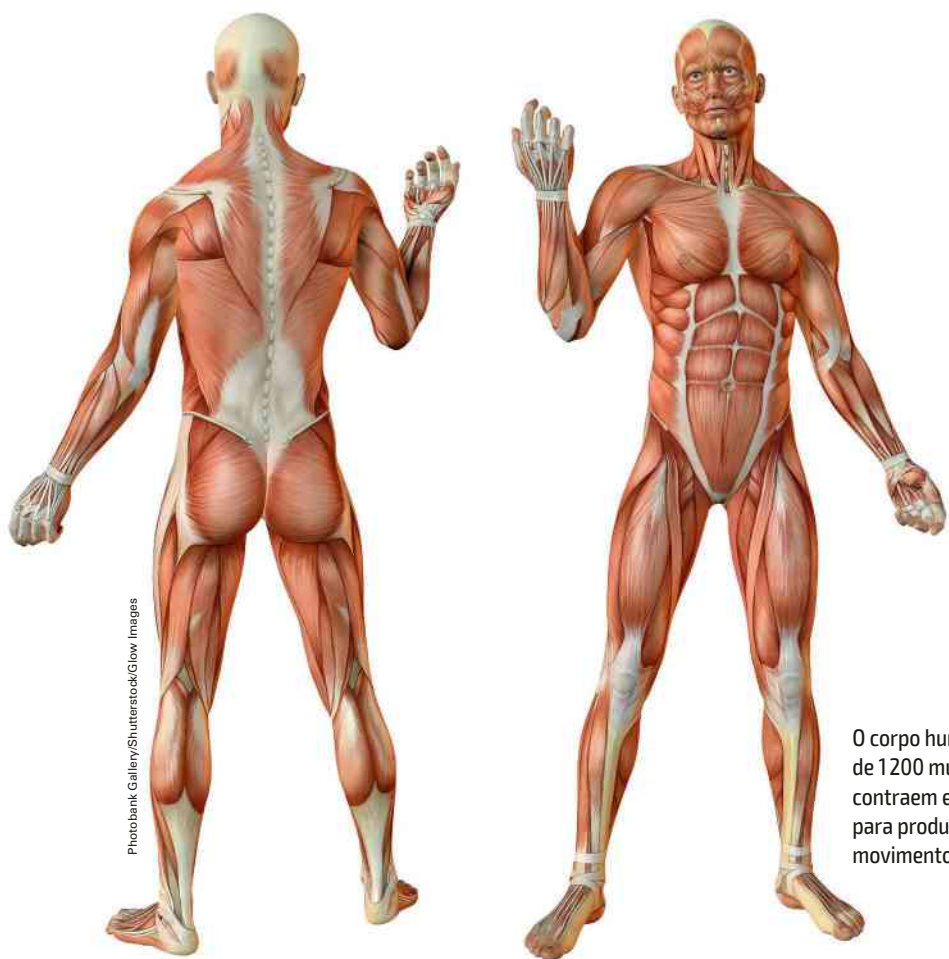
- O equilíbrio é uma das habilidades que mais exigem conhecimento e **propriocepção** do corpo, ou seja, nossa consciência corporal. Ao tentarmos nos equilibrar, tomamos consciência do nosso peso e das inclinações e proporções de nosso corpo. Nesta atividade, você vai treinar seu equilíbrio. Para isso, coloque as mãos na cintura e encoste a sola do pé direito na parte de dentro da perna esquerda, logo abaixo do joelho. O joelho deverá ficar flexionado e direcionado para fora, formando o desenho do número 4 com as pernas. Depois de se equilibrar nessa posição, comece a elevar o calcanhar esquerdo, como se estivesse ficando na ponta do pé. Quanto tempo você consegue ficar nessa posição sem mover braços e pernas?

Movimentos voluntários e involuntários

Nosso corpo tem músculos que envolvem a estrutura óssea e possibilitam os mais diversos movimentos. A movimentação corporal obedece aos comandos do cérebro, mas também há outros estímulos que provocam movimentos independentemente de nossa vontade, como os reflexos, por exemplo.

Os movimentos que comandamos ou realizamos conscientemente, como sentar, cumprimentar alguém ou subir uma escada, são chamados **voluntários**; já aqueles que independem de nossa vontade, como o batimento do coração e o funcionamento dos intestinos, são chamados **involuntários**.

Os movimentos voluntários são comandados pelos músculos esqueléticos. Graças a eles, os ossos se movimentam para que possamos nos deslocar de um lugar para outro.



Photobank Gallery/Shutterstock/Glow Images

O corpo humano tem cerca de 1200 músculos, que se contraem e se estendem para produzir os movimentos.

Ao praticarmos atividades físicas, executamos movimentos voluntários, o que está relacionado com nossa consciência corporal. Quando realizamos movimentos de forma consciente, exploramos o espaço ao nosso redor e interagimos de modo mais significativo com ele e as outras pessoas.

Mesmo quando estamos parados, nossos músculos não ficam totalmente relaxados. Eles permanecem em estado de contração parcial, que os mantém prontos para entrar em movimento quando necessário. Esse estado de tensão muscular é denominado **tônus**. Uma pessoa que se exercita bastante tem os músculos mais tonificados.

Técnicas e tecnologias

O estudo do movimento

Em sua série de estudos a respeito dos movimentos do corpo humano, o coreógrafo e pesquisador húngaro Rudolf Laban (1879-1958) concebeu a teoria de que nossos corpos se organizam sobre oito ações ou movimentos básicos: torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar (apontar) e sacudir. Além disso, ele afirma que essas ações podem variar de acordo com quatro propriedades: fluência, espaço, peso e tempo.

A **fluência** é a forma como os movimentos se desenvolvem ou transcorrem, ou seja, é a qualidade expressiva da execução do movimento. Já o **espaço**, para Laban, é o elemento que define e acolhe a direção e o sentido dos movimentos de um dançarino: ao se movimentar, ele pode fazê-lo de forma objetiva e orientada, numa direção determinada e fixa, ou sem maiores definições, como um objeto à deriva, direcionado de acordo com os elementos ao seu redor e suas interações com eles. O **peso** é o resultado do impacto que os movimentos dos dançarinos podem causar, expresso de diferentes formas em relação à gravidade: alguns movimentos resultam em fortes impactos sobre o solo, enquanto outros são contidos ou suaves.

Outro elemento fundamental na percepção da dança em sua relação com a música e o ritmo é o **tempo**, que, como formulado por Laban, está diretamente ligado à velocidade de sua execução pelo dançarino: os movimentos podem ser rápidos e ágeis ou lentos e contemplativos.



Esquema tridimensional do movimento humano criado por Rudolf Laban.



Transições de movimento de um bailarino.

Dessa forma, é por meio das combinações entre os movimentos básicos e as quatro propriedades que nascem as composições e as sequências coreográficas de acordo com a técnica de Laban: por exemplo, um dançarino pode executar um movimento de pontuar o ar com a perna direita e, ao modificar o **tempo** dessa ação, diminuindo-o, ele passa a flutuar a perna. Essas transições de uma configuração a outra vão compondo a coreografia.

Quando realizamos movimentos, nossos corpos transitam pelo espaço e podem ocupá-lo das mais variadas maneiras, com diversas estratégias. A relação com o espaço e as formas de ocupá-lo são uma espécie de inteligência corporal, fundamental na dança. Podemos ficar num canto, cruzar o espaço de uma ponta a outra, ir para os lados, formar grupos, etc.

Em relação ao espaço, nossos movimentos podem ser realizados em determinadas alturas, que são divididas em três níveis principais: **alto**, **médio** e **baixo**. Em geral, cada parte do nosso corpo ocupa por mais tempo determinado nível espacial: a cabeça fica na parte mais alta do espaço; a barriga, no nível médio; e os pés, no nível baixo. Os movimentos da dança exploram esses três níveis, criando com isso deslocamentos verticais do corpo no espaço que podem ser vistos nas coreografias de dança.

TRABALHO DE ARTISTA

Dançarino

Para realizar a entrevista, sugira que os alunos procurem por escolas tradicionais de bailado ou busquem as universidades que oferecem cursos superiores de formação em dança. Na área artística, muitas vezes não é necessária a formação superior para exercer uma profissão, portanto, é importante que os alunos entendam qual é a formação oferecida pelas universidades e como ela se articula com as áreas da dança profissional. Os alunos podem entrevistar dançarinos autodidatas que participam de projetos de dança. Na preparação e leitura das entrevistas, procure evidenciar a diferença entre a formação de dançarinos em escolas de dança conceituadas e cursos livres e a formação universitária.

Em muitas universidades há o curso de dança. Quem se forma em dança pode atuar em diferentes frentes, como bailarino, coreógrafo de espetáculos de dança, teatro, de peças musicais, no cinema ou na TV, além de poder trabalhar como diretor de movimento, e, caso tenha a licenciatura, professor de dança em instituições, escolas e universidades.

Em algumas dessas atividades, o profissional de dança, além de colocar em prática seus conhecimentos sobre movimentos corporais, coreografia e técnicas específicas de dança, também precisa se aprofundar na pesquisa sobre a história da dança e de suas características estéticas. Nesse caso, a formação universitária é um diferencial indispensável.

Para trabalhar como bailarino profissional, é necessário um atestado de capacitação, obtido geralmente em **sindicatos** da categoria. Para conseguir esse documento, o candidato passa por uma análise de currículo e uma prova prática.

Nos **corpos de baile**, há diferentes posições que podem ser ocupadas pelos bailarinos, como bailarinos principais, solistas e corifeus. Geralmente essas funções são fixas, determinando que papéis cada um deles exerce nas coreografias e produções.

Na dança clássica, há um bailarino principal, ou primeiro bailarino, que tem o papel principal no repertório de uma companhia de dança, isto é, possui a posição mais destacada. O solista é quem executa números solo, ou seja, dança sozinho. Já o corifeu é o bailarino que dança no corpo de baile, mas pode ocasionalmente desempenhar o papel de solista.

Há também algumas instituições de ensino e programas sociais de formação cultural para jovens e crianças que não exigem diploma e onde profissionais atuam como professores de dança das mais diversas linhas, do balé clássico ao *street dance*, como o *break* e o Hip-Hop.

Sindicato: associação de trabalhadores em prol de melhorias profissionais.

Corpo de baile: grupo de bailarinos que dança nos espetáculos de uma companhia de dança, geralmente clássica.



Robbie Jack/Corbis/Fotorena

Thiago Soares, bailarino brasileiro que conquistou o posto de primeiro bailarino do Royal Ballet de Londres. Na foto, o dançarino aparece em cena do espetáculo *Giselle*, de 2009.

Entrevista

- Com mais dois colegas, faça uma entrevista com um profissional da dança. Pode ser um bailarino clássico, um professor de dança ou um dançarino profissional que atua em espetáculos ou em uma companhia de dança, por exemplo. Em academias e escolas de dança, você pode encontrar professores que também são muitas vezes dançarinos profissionais. Na entrevista, pergunte sobre a carreira do entrevistado, como e onde aprendeu a dançar e tente também descobrir como é a vida de bailarino, em quais circuitos ou espetáculos ele atua, que tipos de trabalho executa, etc. Se possível faça registros e gravações da entrevista. Depois, apresente o resultado do trabalho aos demais colegas e ao professor.

EXPERIMENTAÇÃO

Nesta seção, você encontrará algumas propostas de experimentação e ações corporais inspiradas pelas ideias e pelos conceitos de Laban sobre dança e movimento. As experimentações propostas aqui não são coreografias prontas que necessitam de habilidades de dança: você poderá realizá-las do seu jeito, como uma forma de pesquisa e aprimoramento da consciência corporal e da colaboração com os colegas. Se possível, registre suas experiências em vídeo, para compor parte de seu portfólio.

As propostas de experimentação deste capítulo são focadas no aprimoramento da consciência corporal e da percepção do outro, do espaço, do tempo e das características do movimento. Estimule a integração e a cooperação entre os alunos e acompanhe os mais tímidos e inibidos para que se sintam à vontade. Nessas propostas, é fundamental que os alunos tenham autonomia, que se sintam livres e estimulados a criar de acordo com suas ideias, proposições e em relação com as aprendizagens que construíram nas atividades anteriores. Estimule cada aluno a criar outras variações para as propostas e a introduzir outros elementos.

1. Nesta atividade você vai explorar o espaço e os movimentos. Para isso, com a ajuda dos colegas e do professor, determine um local para realizar os exercícios. É necessário que seja um espaço amplo, como o pátio ou a quadra da escola. Caso esses locais não estejam disponíveis, você pode realizar a atividade em sala de aula, afastando cadeiras e mesas.
 - No lugar escolhido para a atividade, fique em pé, procurando ocupar seu espaço e observar como estão todos a sua volta. Procure concentrar-se no seu corpo: feche os olhos e atente apenas para sua respiração durante alguns segundos.
 - Escolha uma música instrumental com os outros colegas da sala e, assim que ela começar a tocar, comece a se movimentar livremente: desloque-se como preferir, procurando acompanhar o ritmo da música e realizando os movimentos que quiser, transitando entre as áreas alta, média e baixa.
 - Procure exercitar alguns dos aspectos estudados, como a mudança de equilíbrio, a fluência, a ocupação do espaço, o peso e o tempo. Procure também manter os olhos abertos, percebendo seu corpo e o dos colegas em volta.
 - Fique atento aos movimentos dos colegas e interaja com eles. Procure estabelecer uma sequência de movimentos para executar repetidamente, tomando consciência e controle de sua coreografia individual e de como se relaciona com os outros.
 - Quando a música acabar, volte aos poucos à posição inicial. Com o corpo em pausa, feche os olhos novamente e perceba como está seu corpo nesse momento. Você sente que ele ainda está em movimento?
2. Este exercício tem como objetivo proporcionar interação com um colega, como se um fosse o espelho do outro. Para isso, forme uma dupla com alguém da sala e defina quem será o primeiro mestre. Cada rodada terá um mestre.
 - Primeiro, fique de frente para a sua dupla e mantenha contato visual, olhando-a nos olhos.
 - Depois, quem for o mestre, deve começar fazendo movimentos simples, sem sair do lugar, usando mais os membros superiores e inferiores.
 - O outro aluno da dupla deve espelhar os movimentos do mestre, repetindo o que ele faz. À medida que a dupla se aprimora, o mestre deve afastar-se e realizar movimentos mais amplos, parecidos com o do exercício anterior.
 - Em seguida, deve-se iniciar outra rodada, invertendo os papéis de cada um da dupla.
3. Agora, você vai realizar uma atividade de integração, que exige a observação do outro e o controle de seus próprios movimentos. Para isso, organize-se em um grupo com mais cinco colegas.
 - Um colega do grupo deve começar o exercício imitando uma máquina, realizando um movimento ritmado e repetitivo.
 - Em seguida, outro colega do grupo deve ir se integrando à máquina, realizando outros movimentos, sempre ritmados e repetitivos.
 - Os demais colegas do grupo devem se relacionar com os que estão realizando os movimentos se encostando, seguindo o mesmo ritmo, revezando a ocupação do espaço ou utilizando as áreas nas quais realizam o movimento.



- Ninguém pode ficar isolado do grupo. Portanto, procure criar com seus colegas movimentos de diferentes intensidades, baseados nos movimentos básicos de Laban, observando a ocupação do espaço e prestando atenção ao tempo do grupo.
- 4.** Nesta atividade, você vai realizar trajetórias no espaço. Com o mesmo grupo da atividade anterior, você vai explorar a ocupação do espaço criando trajetórias e movimentos que se relacionem para compor uma produção coletiva.
- Primeiro, divida o grupo em três duplas. Cada dupla deve definir uma trajetória, um caminho pelo espaço: pode ser de uma ponta a outra, um círculo, uma espiral, o desenho que quiser – ela só deve começar e terminar no mesmo lugar.
 - Em seguida, cada dupla deverá criar uma sequência de movimentos. Os movimentos podem ser suaves, leves, pesados, rápidos, lentos, acelerados e desacelerados. O importante é explorar as áreas alta, média e baixa.
 - Depois, cada dupla do grupo deve unir a respectiva trajetória e os movimentos criados, produzindo uma coreografia que utilize as três áreas e as oito ações estudadas.
- 5.** Agora, você vai combinar a trajetória e os movimentos que criou com os das outras duplas do grupo em uma única coreografia.
- Para isso, a primeira dupla deverá executar sua trajetória repetidamente, enquanto as outras observam.
 - Cada dupla deverá refletir sobre como pode realizar sua trajetória no mesmo espaço, relacionando-se com as demais.
 - A segunda dupla deverá então reproduzir sua trajetória, de modo que possa ser executada simultaneamente com a trajetória da primeira dupla.
 - Enfim, a terceira dupla também deverá realizar a trajetória criada e entrar no conjunto. A intenção é observar atentamente os movimentos, o tempo e a ocupação do espaço.

A conversa final deve dar oportunidade para que os alunos reflitam sobre as experimentações artísticas, tomem consciência das aprendizagens que construíram no processo e entrem em contato com as experiências e os repertórios de seus colegas. Proponha que os alunos primeiramente leiam as questões propostas e dê um tempo para que reflitam individualmente sobre elas antes de iniciar a conversa. Durante as falas, procure identificar relações entre as percepções de cada aluno, potencialize semelhanças e diferenças entre seus depoimentos.

Para concluir a experimentação

- Depois de realizar as experimentações, forme um círculo com todos os colegas da sala para conversar sobre as atividades que seu grupo realizou e como você se sentiu nessa experiência. Discuta as questões abaixo para começar, mas, se houver outros aspectos dos quais você deseja falar, introduza-os no debate.
 - a) Como você sentiu e percebeu seu corpo durante as atividades? Você realizou algum movimento ou ação que nunca havia feito? Qual?
 - b) Como você criou os movimentos que realizou nas atividades?
 - c) Você recorreu ao que aprendeu sobre o movimento neste capítulo, como os movimentos básicos, a relação com o espaço e o tempo, a intensidade e a fluência dos movimentos? Quais elementos você utilizou em seu experimento?
 - d) Como se deu a parceria com os colegas? É possível se comunicar e se relacionar por meio dos movimentos?
 - e) Ao observar o trabalho dos colegas, com quais você mais se identificou? Por quê?

Contexto

Promova uma reflexão a partir das questões lançadas no texto. É interessante que os alunos associem as poéticas de Isadora Duncan e de Pina Bausch, mencionando as quebras de padrões que ambas realizaram com suas produções. Peça a eles que busquem informações sobre a vida e a obra de Isadora Duncan e relacionem os dados encontrados à ruptura com as convenções do balé clássico e à reação da sociedade na época.

Do moderno ao contemporâneo

Até o final do século XIX, o balé clássico era a expressão máxima da dança nos palcos. A dança clássica apresenta princípios rígidos e impõe a seus intérpretes, os bailarinos, que tenham características físicas que se adaptem às coreografias, isso porque, nessa arte, as pontas dos pés e os membros inferiores impulsionam os movimentos. Ao contrário dessa tradição, na dança contemporânea acredita-se que todo tipo de corpo é capaz de se expressar por meio de gestos e movimentos.

Entre o final do século XIX e início do XX, com as revoluções, os movimentos sociais e a devastação da Primeira Guerra Mundial, a dança sofreu modificações. Os princípios e as características da dança moderna trouxeram um contraponto à estrutura rígida do balé clássico. Por exemplo, o eixo do trabalho corporal na dança moderna, ponto de partida de qualquer movimento, é o tronco. Há espaço para a improvisação, foco nas estruturas articulares, movimentos mais livres, coreografias que exploram o chão. A respiração dá o ritmo dos movimentos, que são trabalhados em expansão e condensação, ou seja, com as extremidades ora mais afastadas, ora mais próximas do centro do corpo.

Dessa forma, a dança moderna se preocupa muito em desenvolver a consciência corporal dos bailarinos, de modo que estes entendam suas estruturas e saibam explorá-las da melhor maneira possível. As coreografias integram aos seus movimentos as emoções dos intérpretes.

O francês François Delsarte (1811-1871), um dos precursores da dança moderna, acreditava que cada movimento corresponde a uma emoção. Assim, por exemplo, uma pessoa acuada, com medo, encolhe o corpo, contrai os músculos. Portanto, uma coreografia que deseja expressar a verdade dos sentimentos deve levar em conta as reações dos corpos a determinadas emoções.

Outra figura importante da dança moderna foi a bailarina estadunidense Isadora Duncan (1877-1927). Inspirada pelos ciclos da natureza, ela inovou nessa arte por romper com padrões antes estabelecidos ao dançar sem os trajes típicos do balé clássico. Dessa forma, dançava descalça, usando uma túnica e fazendo amplos movimentos com muitas improvisações, fatos que na época geraram opiniões controversas. Observe a foto e responda: em sua opinião, por que a bailarina causou polêmica no século XX? Você enxerga semelhanças em sua postura inovadora e o trabalho de Pina Bausch? Quais?



Isadora Duncan, bailarina precursora da dança moderna, em foto de 1904.

Atelier Elvira/Ullstein Bild/Getty Images

Já a bailarina e coreógrafa Martha Graham (1894-1991), nas décadas de 1920 e 1930, desenvolveu um método de dança que dava ênfase à expressividade dos sentimentos na montagem das coreografias. Sua inspiração eram os problemas sociais, como os efeitos das guerras, por exemplo.

Os princípios da dança moderna foram inspiração para muitas das inovações da dança contemporânea, que introduziu novas temáticas e propostas, incorporando outras linguagens artísticas nos espetáculos, como o cinema e as artes plásticas. Além disso, a dança contemporânea também foi responsável por começar a realizar espetáculos em locais públicos de circulação, como ruas e praças, levando essa arte para um maior número de pessoas.



Martha Graham, bailarina estadunidense, em cena da montagem *Phaedra*, de 1962. O espetáculo tem como base a tragédia grega de Eurípedes (480 a.C.-406 a.C.), que conta a história de uma rainha que se apaixona por seu enteado. A peça busca fazer uma reflexão sobre a paixão e questões morais e éticas.

A dança-teatro

Como já vimos, a dança-teatro é um tipo de dança inspirada nas artes cênicas, que mistura a oralidade e os recursos do teatro à expressão corporal da dança, despertando, assim, a sensibilidade e a reflexão do público.

Esse termo já havia sido utilizado na Alemanha, entre 1910 e 1920, por artistas envolvidos no movimento Expressionista de dança, que procuravam distanciar as novas formas de arte das tradições do balé clássico. Entre eles estava o pioneiro e o mais importante representante dessa corrente de pensamento: Rudolf Laban. Depois dele, outros coreógrafos continuaram a pesquisar novas formas expressivas de dança, como Mary Wigman (1886-1973) e Kurt Jooss (1901-1979), de quem Pina Bausch foi aluna. Kurt Jooss foi quem deu início à associação da dança ao teatro com o intuito de emocionar e fazer uma obra de arte crítica.

A dança-teatro é uma forma de expressão artística que propõe a elaboração de coreografias que, por sua vez, incorporam movimentos do cotidiano e movimentos abstratos em forma de narrativa. Ela também se caracteriza pela inserção de textos poéticos e dramáticos – declamados pelos bailarinos – às cenas, pela composição coreográfica aplicada às ações de atores ou por um teatro sem palavras ou uma dança com personagens.

Uma apresentação de dança-teatro combina dança, canto, diálogo, uso de personagens, cenários e figurinos e explora situações da vida a partir do ponto de vista de cada coreógrafo. Em suma, muitas são as possibilidades que permitem a exploração dos limites entre as artes cênicas.

A proposta é que este seja um trabalho visual. Os alunos devem procurar textos ou sites que tratem dos estudos de Laban e apresentem breves descrições dos princípios do movimento que o autor formulou. O importante é que entendam visual e fisicamente como se dão esses movimentos e de que forma podem ser explorados pela dança contemporânea e pela dança-teatro.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais três colegas, levante informações sobre os movimentos pesquisados por Laban, procurando responder de que forma ele descreve esses movimentos, como o corpo os realiza, em que momentos e atividades eles são realizados e como estão presentes na dança contemporânea e na dança-teatro. Depois, produza desenhos ou fotografias demonstrando esses movimentos para realizar uma apresentação do trabalho aos demais colegas da sala.

RECORTE NA HISTÓRIA

Os caminhos até a dança contemporânea

A dança é uma forma de expressão humana. Em todas as culturas ela está presente, fazendo parte de rituais, celebrações, folguedos e tradições, e na vida moderna também é uma forma de diversão e integração social. Como arte, a dança é explorada em seu potencial expressivo e narrativo: desde o balé clássico, os coreógrafos procuram contar histórias, expressar ideias e sentimentos por meio de movimentos.

Na dança contemporânea, essa busca extrapola a tradição da dança clássica e vai buscar inspiração em movimentos do cotidiano e em outras tradições, como as danças populares e étnicas. Veremos, a seguir, alguns momentos importantes das transformações da dança através da História.

Bridgeman Images/Keystone Brasil/Biblioteca Nacional, Paris, França.



O balé clássico, como o conhecemos, teve seu início na corte dos reis absolutistas. Luís XIV, rei da França, era um exímio dançarino. Por isso, no século XVII, ele criou a Academia Real de Música e sua escola de balé, que hoje tem o nome de Balé da Ópera de Paris. Por causa disso, os bailarinos, homens e mulheres, passaram a estudar dança sistematicamente, e as apresentações foram abertas ao público.

Luís XIV em uma apresentação de balé, século XVII.

Bridgeman Images/Keystone Brasil/Centro de Arquivo da Cidade de Westminster, Londres, Reino Unido.



Litogravura de Antoine Cardo, de 1804, que mostra os bailarinos Andre Jean-Jacques Deshayes e James Harvey d'Egville no Balé Pantomima *Hércules e Deianeira*.

No século XVIII já existia um grande número de bailarinos, compositores de balés, cenógrafos, figurinistas e músicos circulando na maioria das cidades europeias. Foi nesse período que o coreógrafo francês Jean-Georges Noverre (1727-1810) criou o Balé Pantomima, dando à dança uma narrativa com enredo e personagens. Sua proposta artística focalizava a atuação do intérprete na dança, por isso, ele levava seus alunos às feiras e praças para estudar os movimentos das pessoas.

No mesmo período, o balé se tornou uma profissão, com escolas, teatros e dançarinos assalariados. Duas dançarinas francesas, Marie Salle e Marie de Camargo, alcançaram fama com o refinamento das técnicas da dança. O compositor de músicas para balé que mais chamou a atenção na época foi Jean Philippe Rameau (1683-1764).

Retrato de Marie Salle, de Louis Michel van Loo, 1737. Óleo sobre tela, 118 cm x 91 cm.



Giraudon/Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu de Belas Artes, Tours, França.



Senhorita de Camargo dançando, de Nicola Lancret, 1730. Óleo sobre tela, 41,7 cm x 54,5 cm.

De Agostini Picture Library/G. Dagli Orti/Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu de Belas Artes de Nantes, Nantes, França.

O balé do final do século XVIII tinha como principal objetivo negar a força da gravidade: os bailarinos tinham que “flutuar” no palco. Por isso, foram criadas as sapatilhas de ponta, usadas apenas pelas mulheres. O balé clássico caracteriza-se pela verticalidade corporal, pelos passos ensaiados e pelas posições corporais que levam o bailarino ao limite. A principal colocação corporal do bailarino clássico é *en dehors*, uma rotação para fora que começa na musculatura do quadril e conduz os joelhos e os pés igualmente para fora, exigindo que a musculatura da parte superior e inferior do corpo se adeque e se tonifique. Essa posição, que exige muito esforço do bailarino, permite estabilidade e equilíbrio para a execução de diversos movimentos.



Sapatilha de ponta, muito usada no balé tradicional.



Bailarina executando movimento *en dehors*. Note como os joelhos estão voltados para fora, assim como os pés.



Vaslav Nijinsky dançando o balé *A sagração da primavera* (1913), de Igor Stravinsky (1882-1971).

A dança moderna, ou a dança erudita do século XX, foi iniciada pela ousadia do bailarino russo Vaslav Nijinsky (1890-1950). Ele foi um revolucionário da dança clássica por trazer novos movimentos para o balé. *O deus azul* e *A sagração da primavera* são duas de suas obras que causaram espanto, principalmente pelo fato de o bailarino ficar com os pés em paralelo, e não *en dehors*, e realizar movimentos próximos ao chão que, na época, foram considerados obscenos.

Para ampliar o conhecimento

- Em dupla com um colega, levante informações sobre uma obra clássica do balé. Escolha uma obra, faça uma busca para entender o enredo e os personagens dela, a época em que foi criada e em que contexto foi apresentada pela primeira vez. Também pode ser interessante buscar informações sobre a vida do autor. Depois, crie uma apresentação visual, utilizando imagens ou, se possível, vídeos com registros da obra. Muitas companhias atuais de balé ainda incluem em seu repertório peças clássicas que podem ser facilmente encontradas na internet. **Ofereça algumas sugestões para que seus alunos realizem esse trabalho a partir de obras famosas da história do balé, como *O quebra-nozes*, *O lago dos cisnes* ou *O Danúbio azul*. Nessa atividade, é importante que os alunos compreendam**

a estrutura do balé clássico (livreto, música e coreografia) e como se dá sua relação com a narração de uma história, para que identifiquem a importância das rupturas propostas pela dança contemporânea e como a dança-teatro se diferencia da tradição do balé clássico.

Interlinguagens

Analívia Cordeiro e a videoarte

Como vimos, o surgimento da dança contemporânea permitiu que a dança se aproximasse cada vez mais das *performances*, somando elementos de outras áreas artísticas, como o vídeo, a música, a fotografia e as artes plásticas. Atualmente, tanto na dança quanto na *performance* podemos notar a utilização de projeções de imagens e de vídeos, de músicas experimentais criadas especialmente para essas manifestações artísticas, além de *performers* e bailarinos utilizando os mais variados objetos.

Por serem efêmeras, as *performances* costumam ser registradas por meio de fotografia ou vídeo, e as imagens são divulgadas em livros, revistas, televisão, internet, etc. Mas será que assistir a uma *performance* gravada em um vídeo é o mesmo que estar no local e vê-la pessoalmente? O que muda nessa experiência? Como podemos participar de uma *performance* mesmo estando longe? Existe alguma tecnologia que nos permita isso?

A dança, a *performance* e a arte contemporânea realizam uma mistura de linguagens e tecnologias para problematizar o corpo e o mundo no qual estão inseridas, valendo-se do próprio corpo como sujeito e material das criações artísticas.

Em 1973, a coreógrafa Analívia Cordeiro apresentou $M_{3 \times 3}$, a primeira obra de videoarte realizada por uma brasileira. Ela foi apresentada em um festival da cidade de Edimburgo, na Escócia, e veiculada em tempo real pela TV.

A coreografia criada pela artista possuía instruções muito precisas, mas também havia momentos para a improvisação dos bailarinos. Por ter sido aluna de Maria Duschenes (1922), introdutora do método criado por Laban no Brasil, Analívia valorizava a improvisação presente na dança-teatro, buscando o espírito de colaboração do grupo de bailarinos.

O título da obra, $M_{3 \times 3}$, segundo a artista, refere-se a uma matriz de três por três, e os dançarinos posicionavam-se de acordo com as linhas e as colunas e eram focalizados por uma câmera em três ângulos de visão: o frontal, o lateral e o superior, formando, assim, uma espécie de cubo utilizado para a movimentação dos bailarinos.

Foto: Analívia Cordeiro/Acervo da artista



Analívia Cordeiro (1954), coreógrafa brasileira.



Espectáculo $M_{3 \times 3}$, de Analívia Cordeiro. Esta obra só é realizada por meio de recursos tecnológicos, como o vídeo e a televisão, e mistura dança e vídeo.



Anelivia Cordeiro/Acervo do artista

Navegue

Para conhecer a coreografia da obra *M_{3x3}*, assista a um vídeo da apresentação em: <<http://oficinavideodanca.blogspot.com.br/2008/09/m3x3.html>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

Pergunte aos alunos o que, na opinião deles, se destaca nas imagens da obra *M_{3x3}*: são de apresentações de dança? Como são essas imagens? O que vemos nelas? A dança é o que mais salta aos olhos? Como os efeitos de vídeo influenciam nosso olhar? A partir desses questionamentos, discuta os aspectos da videodança: não se trata de um registro em vídeo de uma apresentação de dança, é antes uma integração entre as duas linguagens, na qual características, elementos e efeitos das duas formas de arte se integram para criar uma produção nova.

Cena de *M_{3x3}*. As imagens foram processadas por meio de aparelhos de vídeo da época em que foi realizada pela primeira vez, por isso parecem de baixa qualidade.

A videodança é uma forma de expressão artística ainda muito nova em todo o mundo. Ela é basicamente a junção da dança contemporânea e de tecnologias digitais, como o vídeo. As primeiras experiências nessa área, no século XX, foram realizadas principalmente pela bailarina e cineasta ucraniana Maya Deren e pelos americanos Merce Cunningham, Charles Atlas e Elliot Caplan, ambos videografistas que trabalharam com Cunningham.

Elaborar uma coreografia para uma obra de videodança é bem diferente de criar um espetáculo de dança para o palco. A situação dos espectadores e a relação dos bailarinos com eles são bem diversas nessas duas situações. Por isso, a videodança não é somente fazer uma coreografia para o vídeo: ela pode ser construída por meio de muitos processos, podendo ir da captação de imagens do cotidiano a uma coreografia que incorpore intervenções do público com o uso de dispositivos tecnológicos.

Quando as imagens são captadas pelo vídeo, o coreógrafo escolhe os enquadramentos e os planos, ou seja, define de onde os bailarinos serão filmados, que partes de seus corpos devem aparecer na cena e os ângulos e pontos de vista que o espectador vai ver.

Também podem ser usados efeitos visuais, alterando cores, iluminação e até mesmo formas nas imagens. O coreógrafo pode escolher, por exemplo, a ordem dos movimentos e passos de dança, editando as imagens na sequência que quiser.

Um trabalho de videodança é, portanto, muito mais do que uma coreografia registrada em vídeo: ele depende também do controle que o artista tem sobre a captação das cenas e a edição das imagens.

Além de Anelivia Cordeiro, alguns coreógrafos e *videomakers*, como Alex Cassal, Cecília Lang, Eduardo Sánchez, Paulo Mendel, Rodrigo Raposo e Tatiana Gentile, já produziram ou ainda produzem videodança no Brasil.

Para a realização da atividade, sugira aos alunos que busquem informações em sites e portais de arte contemporânea, como o da Bienal Internacional de São Paulo, o do Itaú Cultural e o do File (Festival Internacional de Linguagens Eletrônicas). É importante que os trabalhos dos alunos apresentem imagens. Para isso, você pode pedir que entreguem em formato digital ou que indiquem links durante a conversa.

Para ampliar o conhecimento

- A dança contemporânea extrapolou as formas de expressão corporal e também possibilitou a integração da dança com outras linguagens, como a audiovisual e a teatral. Recentemente, como em todas as áreas da produção artística, muitos artistas têm procurado integrar a dança às tecnologias eletrônicas e digitais. Faça uma busca de informações sobre um artista que integra dança e tecnologia, procurando saber quais são as características de seu trabalho e como ele integra a tecnologia à arte. Depois, forme uma roda com os demais colegas da sala para compartilhar seu trabalho e suas conclusões.

Fazendo ARTE



Nesta seção, você encontrará uma proposta de criação que envolve arte e tecnologia. Para esta atividade, disponha de uma câmera de filmar, que pode ser a do seu celular, e de um computador. Lembre-se de guardar um registro do seu trabalho no portfólio para acompanhar seu percurso em Arte.

Promova um trabalho interdisciplinar com o professor de Informática Educativa da escola. Se for possível, reserve a sala de informática para que os alunos editem os vídeos sob a supervisão de vocês, mas oriente-os a levar para a aula os recursos necessários, como o cabo para passar o vídeo da câmera para o computador e CDs ou pen drives para gravar os trabalhos. Se não houver editores de vídeo no sistema operacional dos computadores, alguns programas que podem ser baixados gratuitamente são: VSDC Video Editor <vsds-free-video-editor.en.softonic.com>, Lightworks <www.lwks.com/index.php?option=com_lwks&view=download&Itemid=206&tab=0> e Filmora <www.wondershare.net/ad/video-editor-win/filmora.html?gclid=CjwKEAjwXoG5BRCC7ezlzNmR8HUSJAAre36jetXUBM2bRLXVjbx_AgP13VTqiHtoWvTzaB446cTDxoCZkLw_wcB>. Acessos em: 11 jan. 2016.

Auxilie os alunos a editar as gravações, dando sugestões de corte e organização das cenas, assim como da escolha de trilha sonora, se eles optarem por uma. Nos próprios programas de edição há a opção de inserir áudio no filme. O objetivo deste primeiro contato com recursos audiovisuais é tornar os alunos familiarizados para futuras experimentações. Neste momento, deixe que eles explorem esses recursos livremente.

1. Criando uma coreografia

Neste exercício, você vai criar movimentos e ordená-los a fim de produzir uma coreografia. Para isso, forme um grupo com mais sete colegas.

Primeiro, reúna-se com seu grupo e escolha um tema sobre o qual você tem interesse. Pode ser um tema retirado do seu cotidiano, como família, profissões, relações, etc., ou ainda uma inquietação sobre o mundo, algo sobre o que tem dúvidas e que deseja compreender melhor, por exemplo.

Depois de definido o tema, você deve estudar alguns movimentos e em seguida organizá-los em uma sequência coreográfica. Para isso, ainda em grupo, um colega deve iniciar um movimento com alguma parte do corpo, inspirado pelo tema escolhido, e outro colega deve fazer o mesmo gesto e acrescentar mais um, até que todos do grupo tenham participado.

Repita a sequência criada ao menos três vezes para memorizar. Procure juntar algumas palavras ao movimento. Deixe que o próprio movimento desperte uma palavra em você.

A partir dos movimentos criados em sequência, você terá uma coreografia com base em um tema. Ensaie com seu grupo até que todos tenham memorizado todos os movimentos. Se quiser, você e seu grupo podem escolher uma música para juntá-la à coreografia.

2. Produzindo videodança

Neste capítulo, você também estudou os princípios da dança contemporânea e viu que nessa arte muitas vezes são utilizadas tecnologias na criação e na execução de alguns espetáculos.

Agora, você vai usar o que aprendeu e fazer um vídeo para perceber um pouco a relação entre *performance*, dança e vídeo. Para isso, você vai precisar de uma câmera de filmar e de um computador. Pode ser a do seu aparelho celular ou de uma máquina fotográfica. Depois, defina com o seu grupo um colega para filmar a apresentação. No boxe ao lado há dicas úteis para a gravação das cenas.

Escolha um local para a filmagem da apresentação. Lembre-se de que é necessário pensar no tema ao escolher o lugar onde acontecerá a *performance*. Você também pode pensar em um cenário ou em objetos com os quais seu grupo pode interagir durante a produção da videodança.

Antes de filmar a apresentação, ensaie a coreografia com o seu grupo novamente, aproveitando todo o processo de preparação do espetáculo. Ele é tão importante quanto o resultado final.

Depois de gravar a apresentação, é necessário editar o vídeo, escolhendo quais efeitos você quer atribuir à sua videodança e que cenas devem ter mais ênfase, por exemplo. Para isso, você pode procurar programas de edição de vídeo, que são facilmente encontrados na internet, ou usar o editor de vídeo do sistema operacional do seu computador. Para a edição, você pode cortar, organizar e mudar as cenas gravadas. Outra ideia é adicionar trilha sonora ao seu trabalho. Se quiser, peça ajuda ao professor. Lembre-se de que você deve salvar seu trabalho para apresentá-lo a toda a turma.

Combine com o professor e os colegas uma data e um local com os recursos necessários para as apresentações na escola. Se possível, convide alunos de outras salas e pessoas da comunidade para assistir à sua videodança.

Para saber mais



Na realização dessa produção, é importante que os alunos mobilizem, potencializem e integrem os conteúdos e as práticas abordados e trabalhados ao longo do estudo do capítulo. É preciso que os alunos pensem nos tipos de movimentos, nas estratégias de ocupação do espaço, na relação com o tempo e o conjunto para elaborar suas criações: eles devem ter consciência de como estão integrando os conteúdos do capítulo. Combine antecipadamente com os alunos uma forma de mostrar as produções deles. Se houver sala de informática na escola, reserve um dia para que eles possam apreciar seus trabalhos.

Dicas para fazer um vídeo

Para a realização do seu trabalho de videodança, é importante entender um pouco mais sobre a linguagem audiovisual. Por exemplo, cada plano ou enquadramento de câmera resulta em um efeito específico. Observe alguns exemplos nas imagens para realizar a sua gravação.

Plano geral



Mostra um cenário ou uma paisagem ampla.

Close-up



Destaca um detalhe bem aproximado.

Plano americano



Mostra uma pessoa vista dos joelhos, ou da cintura, para cima.

Plano médio



Mostra uma pessoa vista de corpo inteiro, com um pouco de cenário acima da cabeça e abaixo dos pés.

Além dos diversos planos, você também pode posicionar a câmera de modo a obter alguns efeitos. Veja abaixo algumas das técnicas utilizadas nos vídeos.

- Panorâmica horizontal: é quando a câmera gira horizontalmente apoiada em algum suporte estável.
- Panorâmica vertical: ocorre quando a câmera grava de cima para baixo ou de baixo para cima.
- Aproximação: é a técnica em que a câmera se move em direção ao objeto.
- Afastamento: quando a câmera se afasta do objeto ou da cena.
- Passeio: acontece quando a câmera se desloca lateralmente.
- Chicote: é uma panorâmica muito rápida.

PARA ENCERRAR

O portfólio dos alunos deve estar em permanente construção e revisão. Além de organizar e refletir sobre o que produziram nos estudos deste capítulo, é importante que retomem as produções anteriores e identifiquem relações entre elas: semelhanças, diferenças, continuidades, rupturas, transformações, etc. Ajude-os a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e a produção realizada até o momento. O portfólio terá uma importante função nessa reflexão, ao longo do ano.

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você entrou em contato com muitos conceitos sobre a dança clássica, a moderna e a contemporânea. A seguir, resumimos os conteúdos que foram abordados.

- A dança-teatro é uma forma de expressão artística na qual a dança se integra com a palavra, por meio de gestos e movimentos expressivos.
- Pina Bausch é uma das mais importantes e influentes coreógrafas do século XX. Seu trabalho com a dança-teatro é referência para artistas do mundo inteiro.
- Rudolf Laban foi um pesquisador fundamental para a dança contemporânea. Em sua obra, ele lançou as bases para o trabalho de muitos artistas que modernizaram a dança no século XX.
- Na técnica de Laban, assim como em nossas diversas atividades cotidianas, produzimos oito movimentos básicos: torcer, pressionar, chicotear, socar, fluir, deslizar, pontuar (apontar) e sacudir; que variam em quatro propriedades básicas: fluência, espaço, peso e tempo. Esses movimentos podem ser realizados com várias partes do corpo.
- Quando dançamos, realizamos transições entre os oito movimentos básicos.
- Ao dançar, nos deslocamos no espaço e nos três níveis espaciais: alto, médio ou baixo.
- Ao longo da história da dança, essa arte passou por inúmeras continuidades e rupturas, sempre em relação com os contextos históricos e sociais, que alteraram seus elementos e sua concepção como forma de linguagem e expressão artística.
- A dança, como uma manifestação artística que se dá por meio de movimentos e do corpo, pode se integrar a outras linguagens e mídias, resultando em explorações e experimentações inovadoras.

Retomando o portfólio

1. Depois do que você estudou neste capítulo, seu conhecimento acerca das artes corporais mudou? Explique sua resposta.
2. De acordo com seus estudos, como movimentos e gestos podem expressar sentimentos e ideias? Como interpretamos as formas de expressão corporal?
3. Qual é o trabalho de um coreógrafo? Que elementos esse artista pesquisa e sistematiza em suas criações?
4. Como a dança pode se integrar a outras linguagens e mídias? Em que tipos de trabalho acontece essa integração?
5. De que maneira você se relacionou com as experimentações e criações coreográficas neste capítulo? Que papel você considera que a exploração da expressão corporal desempenha na formação de seu repertório artístico?
6. As reflexões e experimentações sobre o corpo, o espaço e o movimento, a partir da obra de Pina Bausch, mudaram sua percepção do que é arte? Como?
7. Você considera que sua produção artística expressa suas opiniões, sentimentos e emoções?
8. Quais foram as suas maiores dificuldades ao longo das atividades? Como você as solucionou?

Visite

Na sua cidade há companhias de dança? Se houver, não deixe de visitá-las com os colegas e o professor para conhecer um pouco mais sobre essa arte.



CAPÍTULO

4

Teatro e reflexão

Naldinho Lourenço/CTO



Cena da peça *Coisas do gênero*, espetáculo do Centro do Teatro do Oprimido, de 2004.

Coisas do gênero

Naldinho Lourenço/Arquivo CTO



Coisas do gênero, de 2004.

Antecipe o tema discutido pela peça, perguntando aos alunos sobre as opiniões deles em relação às questões de gênero. Questione-os se algum deles já sofreu uma situação de opressão, se acreditam que ainda há preconceito de gênero em nossa sociedade, e aproveite para conversar sobre a importância da arte em tratar desses assuntos, provocando a reflexão da sociedade.

- Observe as fotos do espetáculo *Coisas do gênero* nesta página e na anterior e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) O que você observa nas cenas? O que chama mais a sua atenção nelas?
 - b) Como você definiria as relações entre as pessoas que aparecem nas fotos?
 - c) Que título você daria às imagens? Explique sua resposta.
 - d) Você acha que homens e mulheres possuem oportunidades e direitos iguais em nossa sociedade? Justifique.
 - e) Você já assistiu a uma peça teatral? Como foi a sua experiência?
 - f) O que aconteceria se saíssemos da posição de espectador e participássemos da encenação?
 - g) Em sua opinião, o teatro, assim como as demais linguagens artísticas, pode nos levar a refletir sobre problemas sociais, como injustiça, desigualdade e preconceito? De que forma?

Mais sobre *Coisas do gênero*

As imagens são da peça *Coisas do gênero*, realizada pela equipe do Centro do Teatro do Oprimido, no Rio de Janeiro (RJ). Como o próprio título informa, o enredo trata de discutir questões que envolvem os papéis da mulher e do homem na sociedade. Para isso, é apresentada a história de uma mulher que luta por espaço, direitos e respeito, enquanto percorre o caminho até sua independência.

O enredo tem início com o nascimento de duas crianças, um menino e uma menina. No decorrer da peça, essas crianças têm suas ações controladas pelos pais, o que cria uma diferença de comportamento entre elas, destacando como a mulher é geralmente educada de modo diferente do homem. Para você, há diferenças entre os papéis sociais do homem e da mulher na sociedade? Quais? Historicamente, como a imagem da mulher foi construída pela sociedade? Por quê? Você acha que essa diferenciação pode ser solucionada? Se sim, de que forma?

Coisas do gênero é um musical em que os atores não possuem fala, mas comunicam-se por meio de gestos e da música. O espetáculo questiona a postura da sociedade patriarcal em que vivemos pela visão da personagem principal: uma mulher que se divide entre as funções de mãe, esposa e profissional e acaba sentindo-se incomodada e cansada com a própria vida, tornando-se incapaz de sair dessa situação.

Por que, na sua opinião, a protagonista fica insegura para tomar uma decisão? Se você estivesse no mesmo lugar dela, como se sentiria? Como você agiria para sair da situação? Converse com os colegas e o professor sobre as questões levantadas.

No desfecho, os atores solicitam a participação da plateia para ajudar a protagonista a encontrar uma saída para seu problema. Esse tipo de teatro é chamado **teatro-fórum**, uma metodologia desenvolvida pelo dramaturgo Augusto Boal que compõe o Teatro do Oprimido e tem como objetivo usar essa arte como ferramenta de conscientização política e social.

A peça *Coisas do gênero* apresentou-se no Brasil e em diversos países, como França, Índia, Palestina, Áustria e Croácia, levando a discussão sobre a questão do gênero a muitas culturas.

Aproveite para promover uma reflexão com os alunos sobre como os homens e as mulheres são vistos na sociedade. Para isso, você pode dividir a sala em grupos de meninos e meninas a fim de que eles possam falar sobre como enxergam seus papéis na sociedade. Depois de ouvir as opiniões deles, faça perguntas como:

“Atualmente, há tarefas diferentes para homens e mulheres? Se sim, quais?”; “Vocês acham que as mulheres possuem os mesmos direitos dos homens? Por quê?”; “Para vocês, é importante discutir essas questões? Por quê?”; “Existem movimentos e organizações que promovem a luta por igualdade de gêneros? Vocês conhecem algum?”; etc. Conscientize seus alunos sobre a necessidade de respeito à diversidade de gênero e à valorização da mulher na sociedade. Para mais orientações sobre esse conteúdo, consulte o final deste livro.

Cena da peça *Coisas do gênero*. Como você descreve a imagem? Nesta peça, os atores interagem com a plateia, dando ao público a oportunidade de opinar sobre a história e discutir os temas que ela aborda de forma democrática.



Divulgação/Arquivo CTO

Navegue

Para conhecer mais sobre o Centro do Teatro do Oprimido, visite a página da instituição, que traz mais explicações sobre o grupo, a metodologia e as peças realizadas por eles. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

Augusto Boal



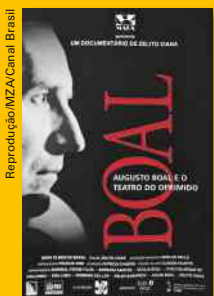
Divulgação/Arquivo CTO

Augusto Boal (1931-2009), dramaturgo brasileiro.

Na leitura deste texto, aproveite para ter uma conversa a respeito do potencial que a arte tem de mobilização do público: pergunte aos alunos se já viram, em notícias ou mesmo ao vivo, a participação de artistas ou coletivos de artistas em manifestações ou movimentos políticos e sociais e como eles participam dessas iniciativas. É importante que os alunos enxerguem a arte como elemento transformador da sociedade.

Assista

Para saber mais sobre Augusto Boal, assista ao documentário *Augusto Boal e o Teatro do Oprimido* (2011), de Zelito Viana (Mapa Filmes do Brasil).



Reprodução/INZA Canal Brasil

A metodologia do Teatro do Oprimido foi criada por Augusto Boal e é difundida pelo Centro do Teatro do Oprimido, uma instituição de pesquisa e de divulgação dessa arte. Esse tipo de teatro segue basicamente três grandes princípios: a reapropriação dos meios de produção teatral pelos oprimidos, a integração do público com os atores e a necessidade do teatro de se integrar a uma proposta social e política mais ampla.

Ao criar o Teatro do Oprimido, Boal pretendia aproximar os oprimidos, ou as camadas menos favorecidas da sociedade, e o teatro, desenvolvendo uma nova abordagem em um momento da história do Brasil em que a arte sofria sérias represálias e perseguições: o período da ditadura militar. A principal novidade está na ênfase ao trabalho pedagógico, já que o objetivo do Teatro do Oprimido não é montar uma peça para ser apresentada, mas experimentar situações de conflito coletivo para que os próprios atores (amadores) e o público (que também entra em cena e participa) reflitam e aprendam sobre sua situação histórica e social. Por isso, suas encenações eram caracterizadas pela interatividade e participação do público e pela abordagem de temas sociais.

Por ser voltado à pedagogia, o Teatro do Oprimido é realizado, prioritariamente, com não atores e grupos de teatro não profissionais. Assim, não há distinção entre atores e plateia, e todos são convocados a agir e a debater, já que não há mais as funções tradicionais do teatro profissional: ator, diretor, dramaturgo, etc. Dentro dessa proposta, Boal chama os espectadores de **espect-atores**, pois eles são convidados a entrar em cena para atuar teatralmente, revelando seus pensamentos e desejos.

O artista estudou Engenharia Química e, posteriormente, Teatro, tornando-se professor em renomadas universidades internacionais. Em sua trajetória, foi preso e exilado no período da ditadura. Ao retornar ao país, passou a fazer parte da companhia **Teatro de Arena**, e foi como seu diretor que Boal encontrou espaço para criar um teatro que tinha como fim ser um instrumento de luta social. Entretanto, em vez de usar o teatro como uma forma de representação dos problemas vividos pelos oprimidos ou como um instrumento de identificação com o público, o trabalho de Boal, inspirado no trabalho de Bertolt Brecht (1899-1956) – dramaturgo alemão –, buscava criar uma atitude de surpresa e estranhamento no espectador. Foi durante seu percurso no Teatro de Arena que Boal desenvolveu o próprio modo de fazer teatro e criou o chamado Sistema Coringa, que é uma das técnicas utilizadas pelo Teatro do Oprimido. Sob esse sistema, um personagem é representado por vários atores, cada um deles apresentando a sua visão particular sobre o próprio personagem. Segundo Boal, dessa forma é possível que todos os atores representem todos os personagens, formando diversas perspectivas para a mesma narrativa.

Apesar de ambas serem coordenadas por Boal, as experiências do Teatro do Oprimido e do Teatro de Arena são distintas: no Arena, companhia de teatro profissional, Boal tinha por objetivo montar peças para serem apresentadas, no Teatro do Oprimido, por outro lado, o objetivo é pedagógico-político e envolve não atores fora do contexto do profissionalismo. Para você a proposta do Teatro do Oprimido pode trazer algum benefício à sociedade? Qual?

O trabalho de Augusto Boal foi reconhecido no Brasil e também internacionalmente, ganhando nomeações inéditas até então para artistas brasileiros e prêmios importantes. A relevância de Boal para a cultura brasileira e para o teatro foi representativa na medida em que tratava dos problemas de nossa sociedade e fazia o público refletir e participar ativamente da resolução deles.

Ao observar as imagens, estimule os alunos a falar sobre o que lhes chama mais atenção na montagem das peças. Pergunte a eles se conseguem, a partir da observação das fotos, levantar hipóteses sobre como é a interpretação dos atores e seu comportamento no palco. Procure destacar a importância da expressão facial e corporal dos atores, na qual se pode notar que não se trata de interpretações naturalistas, como as das novelas de TV, por exemplo.

Outras obras de Augusto Boal

Veja nas fotos a seguir alguns dos espetáculos criados pelo artista e suas propostas teatrais. Pergunte aos alunos: “Como é a postura dos atores?”; “Que cenários vemos nessas fotos?”; “Como os atores parecem agir?”; “As cenas parecem reais? Por quê?”; “Que ideias estas fotos nos passam?”; “O que podemos supor sobre as cenas das imagens?”.

Uma das montagens mais importantes e emblemáticas do Teatro de Arena, o espetáculo *Arena conta Zumbi* foi escrito por Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006) com a intenção de colocar em discussão a luta dos quilombolas de Palmares. Com uma montagem cênica simples e econômica, a peça era toda estruturada com números musicais e foi encenada com um elenco de oito atores, que se revezavam na interpretação de todos os personagens da peça.

Já em *Arena conta Tiradentes*, o Teatro de Arena se debruça sobre o movimento histórico da Inconfidência Mineira. Abordando Tiradentes como uma tipificação do herói revolucionário, o texto de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri amplia e aprofunda os procedimentos do Sistema Coringa. No enredo, a Inconfidência é usada como pano de fundo para comentar o contexto político dos anos 1960. A história é revista para incluir fatos, tipos e personagens que remetem ao período anterior e posterior ao golpe militar de 1964. O Sistema Coringa alterna um procedimento realista para caracterizar o herói: Tiradentes era representado por um único ator enquanto os demais personagens eram representados sob o Sistema Coringa. Desse modo, a montagem pretende criar no público uma empatia com o personagem principal, que representa o entusiasmo revolucionário e apresenta uma perspectiva crítica sobre os demais.

Arena conta Tiradentes, de 1967, em que o grupo do Teatro de Arena conta a história de Tiradentes, mártir da Inconfidência Mineira. A peça foi concebida no Sistema Coringa, e a produção faz parte da fase dos musicais do Teatro de Arena, caracterizando-se pela mobilização social e política.



Pedro Teixeira/Arquivo do fotógrafo

Arena conta Zumbi, de 1965. Neste musical, o grupo do Teatro de Arena conta a história de Zumbi dos Palmares e das revoltas quilombolas que ocorreram no Brasil colonial.



Denry Marques/Idem/Centro Cultural São Paulo

Reflexão sobre o trabalho do artista

Reúna seus alunos em trios heterogêneos, para que aprofundem sua análise acerca das relações entre o teatro e a conscientização e a mobilização política.

- De que forma o teatro pode contribuir para a transformação social? Em trio, reflita sobre as questões a seguir e depois converse com os demais colegas e o professor sobre as suas impressões.
 - Ao tratar de temas ligados à ética, aos direitos humanos e à solidariedade, as peças teatrais podem promover a conscientização do público? Como? Que recursos teatrais podem ser utilizados para promover essa reflexão do público?
 - Qual é a importância da participação do público e de sua interação com os atores para que o Teatro de Arena alcance seu objetivo de promover discussões sobre a política e a ética?
 - Que características da obra de Augusto Boal você acha que são relevantes para o teatro brasileiro?

É importante que esta atividade seja um momento no qual os alunos possam entrar em contato com os diferentes repertórios e as referências de seus colegas, para que os olhares e as opiniões sejam diversos e enriqueçam suas visões sobre o papel social da arte.

Saberes da Arte

Elementos da linguagem teatral

Nas peças teatrais, podemos identificar três elementos centrais, a partir dos quais a trama pode ser criada e desenvolvida. Esses elementos são os personagens, as ações e o espaço cênico.

Os **personagens** são elementos fundamentais para que o **dramaturgo** leve adiante qualquer história. São as emoções, as ações e reações, as trajetórias e as relações entre os personagens de uma trama que conduzem uma peça teatral. Muitas vezes, o teatro também utiliza personagens alegóricos que representam ideias, valores ou tipos sociais, como a justiça, a pobreza ou o trabalhador.

A interação entre os personagens, a sucessão de eventos a que estão sujeitos, suas escolhas, seus atos e suas consequências são exemplos de **ações** – ou acontecimentos – que constituem uma trama teatral. Para que uma peça seja escrita, o dramaturgo utiliza esses acontecimentos como fio condutor, construindo a história por meio das cenas que acontecem uma após a outra. O termo ação, no teatro, refere-se ao desenrolar dos acontecimentos, ao andamento da trama.

Dramaturgo: autor do texto teatral.



Roberto Reitenbach/Acervo do fotógrafo

Cena do espetáculo *Murro em ponta de faca*, da década de 1970, escrito por Augusto Boal. A trama da peça gira em torno de um grupo de brasileiros exilados no Chile, na Argentina e na França durante o período da ditadura.

As ações são construídas pelos personagens no **espaço cênico**. Ele pode ser a representação de um lugar real ou verossímil, como nas peças realistas, ou um lugar sem nome, fictício ou simbólico, como os espaços vazios e misteriosos.

O palco costuma ser o lugar tradicional da encenação teatral, mas muitos grupos também se apresentam nas ruas, em parques, praças ou outros espaços alternativos.

Teatro e transformação

Os personagens e as histórias encenadas no teatro também podem nos causar sensações diversas, como medo, piedade, etc., que, segundo o filósofo Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), são resultado do processo de purificação do corpo chamado **catarse**. De acordo com o filósofo, ao se identificar com tais emoções, o espectador é capaz de refletir sobre sua realidade e os conflitos que a constituem, libertando-se de suas emoções. Por isso, para ele, os temas de uma obra não podem ser totalmente distantes da vida do espectador: eles devem tratar dos sentimentos e das experiências comuns a todas as pessoas, de maneira a aproximar o teatro das nossas vivências, assim como o tema da peça *Coisas do gênero*.

Ao longo da história do teatro, em diversos momentos essa forma de expressão artística se aproximou e se apropriou de discussões sociais e políticas que faziam parte da vida das pessoas. Diferentemente do cinema, a presença dos atores ao vivo permite não somente contar uma história, mas também procurar formas de interação com o público.

Desde a Idade Média, o teatro era representado em praças, parques, estradas e utilizado com fins políticos pela Igreja para o doutrinação dos fiéis. A partir dos anos 1960, com os diversos movimentos políticos e as revoluções comportamentais levados adiante especialmente pelos jovens, o teatro passou a ser usado como uma importante ferramenta de **transformação** e ocupou espaços de ação que iam além dos palcos, como ruas, estações de trem e de metrô e praças. A interação com o público começou a ser uma das estratégias centrais das companhias teatrais que têm o engajamento político como característica.

Como vimos, essa era uma das características do trabalho de Boal. Com o Teatro do Oprimido, o artista explorou o potencial da arte como ferramenta de reflexão, intervenção e transformação da realidade social. Ele propôs a mudança das relações entre indivíduos e grupos e a discussão dos papéis que estes exerciam na esfera pública.

Para promover essas transformações, Boal acreditava que era necessária a participação efetiva desses indivíduos em suas encenações, como uma forma radical de tomada de consciência. Suas peças funcionavam como jogos, nos quais o público era convidado a discutir acerca do futuro das personagens ou mesmo a interpretar os papéis de **oprimidos** ou **opressores**. Para Boal, essas experiências aguçavam a percepção e a crítica social.

Por isso, o teatro para Boal não era somente uma forma de representação de questões sociais com as quais o público se identifica. Sua proposta envolve a plateia, o contato do corpo e a experiência sensorial e coletiva. A surpresa e o estranhamento são elementos fundamentais de seu teatro.

Oprimidos e opressores: conceitos desenvolvidos pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), uma das grandes inspirações de Boal. Eles referem-se às pessoas que fazem parte de uma relação em que opressores exploram oprimidos de diversas formas, como o trabalho.

Reprodução/Cedoc, Funarte



Augusto Boal, atores e plateia durante um jogo do Teatro do Oprimido em 1975.

A companhia a ser pesquisada neste trabalho pode ser de qualquer época. Incentive seus alunos a procurar, portanto, por grupos contemporâneos de teatro, que abordem causas sociais em pauta na atualidade, como igualdade de gênero, preconceito racial, direitos dos trabalhadores, direitos da criança e do adolescente, questões ambientais, etc.

Para ampliar o conhecimento

- No Brasil, são muitas as companhias de teatro que têm a temática social e política como marca de seu trabalho. Em trio, levante informações sobre uma companhia brasileira de teatro que atue nessa linha: ela pode ter peças que tratam de política ou pode atuar em parceria com comunidades, participar ou realizar projetos sociais. Busque sobre a história da companhia, a forma como ela trabalha e suas principais peças.

Teatro do Oprimido

Augusto Boal elaborou uma série de técnicas e práticas na criação do Teatro do Oprimido, com o objetivo de potencializar a interatividade e a participação do público. Cada uma delas tem suas próprias características. Vamos conhecer um pouco mais sobre essas técnicas.

Teatro-jornal

Nesta modalidade do Teatro do Oprimido, os personagens são interpretados pelo público da plateia, que pode atuar segundo técnicas diferentes inspirado por notícias de jornal. Para Boal, não há distinção entre ator e espectador, por isso os participantes podem explorar variadas possibilidades de interpretação e interação na peça e são chamados espect-atores. Veja algumas a seguir.

Improvisação: os participantes podem improvisar cenas a partir da leitura de notícias de um jornal. As notícias servem como uma espécie de roteiro ou argumento sobre as quais eles podem acrescentar informações, com os motivos e a sequência de fatos que levam ao acontecimento noticiado.

Leitura simples: os participantes leem as notícias do jornal, procurando alterar seu sentido pela forma como elas são interpretadas. É como fazer a leitura de uma catástrofe ou de uma notícia solene com entonação de piada. No teatro, isso é chamado **distanciamento**: procurar se afastar das emoções que um fato causa a fim de melhor analisá-lo.

Leitura com ritmo: os participantes cantam músicas que os remetem a diferentes emoções, conceitos e ideias. Em seguida, escolhem um ritmo e cantam as notícias de jornal como se fossem letras das canções.

Leitura cruzada: os participantes fazem a leitura em voz alta de duas ou mais notícias ao mesmo tempo de modo intercalado, ou seja, cada um lê um pedaço da sua notícia de cada vez, alternadamente. De preferência, essas notícias devem apresentar fatos diferentes, com desfechos e enfoques contraditórios.

Ação paralela: um grupo de participantes lê uma notícia de jornal em voz alta enquanto outro grupo, durante a escuta, interpreta sem falas.

Reforço: são os meios, além dos jornais, que podem ser usados na construção das cenas, tais como capítulos de livros, depoimentos, artigos de revistas, etc.

Histórico: para adicionar elementos a uma cena que representa uma notícia de jornal, os participantes podem também pesquisar e se aprofundar sobre a notícia.

Entrevista de campo: os participantes entrevistam uma pessoa do meio social para levantar fatos ou descobrir notícias a fim de elaborar uma cena.

Para esta atividade, proponha que os alunos elaborem um roteiro a partir da notícia de jornal. Ele não precisa ter o formato de peça teatral, com todas as falas das personagens escritas, mas é importante que apresente a história – a sequência de acontecimentos que se desenrola a partir do mote da notícia – para que criem ou improvisem suas falas. Reserve uma ou duas aulas, dependendo da extensão do trabalho dos alunos e da disponibilidade de tempo, para que ensaiem e se entrem, criando a cena a partir das experiências de improviso, interação e colaboração.

Para praticar

- Nesta atividade, você vai produzir uma cena improvisada a partir de uma notícia de jornal. Para isso, você pode seguir o roteiro abaixo.
 - a) Forme um grupo com mais três colegas e escolha uma notícia de jornal que tenha uma situação de opressão para a sua encenação. Leia a notícia e identifique quem é o opressor e o oprimido e qual é a história relatada nela.
 - b) Converse com seus colegas de grupo a fim de definir os papéis de cada um no trabalho. Os opressores vão defender sua posição, para manter seu poder, e os oprimidos devem buscar a mudança da situação.
 - c) Improvise a cena a partir da notícia de jornal, tendo em vista que oprimidos e opressores se encontram, argumentam a favor de seus pontos de vista e desenvolvem ações, criando uma narrativa. Caso necessário, utilize objetos e roupas que possam ajudar na interpretação. Apresente a cena para os demais colegas e o professor e depois converse sobre as produções realizadas.

Teatro-fórum

Neste tipo de teatro, produz-se uma encenação a partir de fatos reais, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, de forma clara e objetiva, na defesa de seus desejos e interesses.

Dessa forma, o teatro-fórum procura derrubar a barreira entre palco e plateia e estabelecer a comunicação direta e ativa entre os participantes da peça. São apresentados temas que abordam problemas sociais, e os espectadores são estimulados a entrar em cena muitas vezes substituindo o protagonista e participando diretamente da criação de um final possível para a trama apresentada.

Ao criar situações de interação sobre os problemas vividos pela sociedade e propor que as pessoas assumam o protagonismo de alterar ou mesmo criar o final das histórias, esse tipo de teatro torna-se um meio muito potente de diálogo. Assim, a base do teatro-fórum é a discussão de situações de opressão e a valorização da capacidade criadora e criativa de todas as pessoas por meio da sua ativação enquanto sujeitos.

Ao trazer para a ação, mesmo que teatral, as possibilidades de saída para os impasses criados pela repressão social, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal mostra a possibilidade de transformação ou recriação da sociedade.

Teatro-legislativo

No teatro-legislativo, as soluções encontradas pela plateia em um teatro-fórum podem ser transformadas em projetos de lei ou, em outras palavras, as soluções podem se transformar em uma proposta de lei a ser sugerida para vereadores ou deputados. Nesse sentido, essa técnica do Teatro do Oprimido permite que as pessoas percebam que a política pode ser realizada por todos nós e que tudo o que fazemos ou pensamos é uma ação política.

Para saber mais



Teatro do Oprimido pelo mundo

O Centro do Teatro do Oprimido (CTO) foi fundado por Augusto Boal em 1986, no Rio de Janeiro (RJ). No final de 1996, tornou-se uma ONG e ganhou espaço para projetos de fundações internacionais e nacionais, prefeituras e governos.

No CTO há o Programa de Intercâmbio Internacional que atende a diferentes culturas e línguas, na capacitação de estudantes e praticantes internacionais do método criado por Boal. Os estudantes acompanham projetos realizados no Brasil, ensaios dos grupos populares, seminários teóricos, laboratórios práticos e oficinas de formação.

Desde 1996, o CTO recebe estudantes de diversos países, e muitos deles, ao voltar para seus países, criam projetos e estruturam redes de praticantes do Teatro do Oprimido.

Divulgação/Arquivo CTO



Estudantes durante aula no Centro do Teatro do Oprimido, no Rio de Janeiro (RJ).

Técnicas e tecnologias

Jogos teatrais

Como já vimos, o teatro tem grande importância artística, social e educativa. Além de ser uma arte, a prática do teatro nos mais variados contextos incentiva e promove diversas situações de aprendizagem e estímulo da criatividade, além de ajudar na integração e no entrosamento de grupos e indivíduos. Assim, essa arte pode funcionar como elo entre cultura e sociedade, uma vez que nos permite refletir sobre grandes questões sociais e individuais, exigindo dos atores e do público participação e provocando o olhar sobre diferentes realidades, contextos e opiniões.

A prática do teatro também auxilia no aprendizado sobre nós mesmos, nossas relações, nossa história e identidade. Dessa forma, o ensino de teatro tem sido visto como um processo importante não só para a formação de atores e profissionais da área, mas também na formação dos indivíduos e de cidadãos conscientes. Uma das formas de ensinar teatro é por meio dos **jogos teatrais**.

Na década de 1930, a autora e diretora de teatro norte-americana Viola Spolin (1906-1994) criou uma técnica de ensino de teatro baseada em jogos e técnicas de improvisação que ela chamou de jogos teatrais: exercícios de sensibilização corporal, sensorial e cênica que servem para atrair e estimular grupos de não atores a representar. Geralmente, é um recurso usado pelo diretor para deixar o ator pronto para o palco.

Existem inúmeros jogos teatrais para atores e não atores. Por meio deles os participantes entram em contato consigo mesmo e com o outro, desenvolvem a percepção da cena e de seu lugar na sociedade, compreendem o papel do espaço real e imaginário, exercitam a criatividade durante a ação e experimentam o contato com a plateia.

O principal objetivo dos jogos teatrais é fazer com que os envolvidos abandonem os modelos prontos, exercitem técnicas e fundamentos do trabalho do ator e se expressem de um modo mais livre, com improvisações que podem solucionar os problemas propostos pela trama. Em sua estrutura, além dos personagens, da ação teatral e do espaço cênico, há também outros três elementos: o **foco**, que é a atividade que o jogador deve desenvolver; a **instrução**, explicação da proposta do jogo; e a **avaliação**, ou seja, a verificação do resultado.

Assim como Viola Spolin, Augusto Boal criou e sistematizou séries de exercícios e jogos teatrais em que o jogador possa se reconhecer como participante do teatro e se libertar da condição de mero espectador, assumindo a condição de ator. O Teatro do Oprimido também consiste em uma série de jogos teatrais, mas com objetivos distintos: debater e experimentar conflitos pertencentes à realidade histórica e política dos participantes.

Augusto Boal e os atores em uma cena de um dos jogos do Teatro do Oprimido em que todos participam ativamente.



Leia

Para conhecer um pouco mais sobre jogos teatrais, leia o livro *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*, de Augusto Boal. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995.



Reprodução/Cadec, Fumante.

TRABALHO DE ARTISTA

Bacharel em Artes Cênicas

Em muitas das universidades brasileiras há o curso de bacharelado em Artes Cênicas. Durante o curso, são estudadas detalhadamente as técnicas de criação de espetáculos, direção, montagem e interpretação.

Quem se forma em Artes Cênicas possui um amplo mercado de trabalho, no qual pode atuar como dramaturgo, diretor, produtor, cenógrafo, figurinista de teatro ou até mesmo como ator em filmes, novelas e minisséries de TV.

O curso dá direito ao registro profissional (DRT) exigido para atuar nas áreas de teatro, televisão, cinema, dublagem e publicidade. Os bacharéis em Artes Cênicas também podem participar de grupos de teatro ou criar companhias para produzir as próprias peças. Além das áreas de atuação e direção, existem as atividades técnicas, como cenografia, iluminação e preparação corporal e vocal.

Com a Lei nº 12 485, de setembro de 2011, que obriga as emissoras de TV por assinatura a manter uma cota de programas nacionais, o campo de trabalho dos profissionais das Artes Cênicas expandiu na medida em que, nos últimos anos, o número de produções no país foi ampliado. Outra área possível de atuação é a da teoria e crítica teatral.

Como em outros cursos da área artística, o bacharel em Artes Cênicas pode obter uma licenciatura para dar aulas de teatro a alunos dos ensinos Fundamental e Médio e de cursos livres. O teatro também é ensinado em cursos extracurriculares em escolas públicas e particulares, em projetos sociais e empresas, que também contratam grupos teatrais para encenar espetáculos em eventos de confraternização ou em atividades de treinamento.

A produção teatral envolve a participação de uma série de profissionais com conhecimentos específicos de diversas áreas técnicas e artísticas. A proposta da realização de uma entrevista tem como objetivo avaliar as atribuições e os papéis de cada um desses profissionais a fim de ampliar o conhecimento dos alunos acerca de como é o mercado de trabalho do teatro. Oriente os trios a levantar informações sobre a formação do entrevistado e que papel específico ele desempenha.



Bruno Miranda/Folhapress

Nossos filmes cinematográficos e programas de TV favoritos exigem a presença de um diretor, que orienta os atores e os outros profissionais envolvidos na gravação. Na foto, o ator Danny Glover (1946) e Fernando Meirelles (1955), diretor de filmes premiados, durante filmagem de *Ensaio sobre a cegueira*, de 2008.

Entrevista

- Com mais dois colegas, faça uma entrevista com um dos profissionais que trabalham em uma produção teatral: dramaturgo, diretor, ator, cenógrafo, contrarregra, sonoplasta, iluminador, etc. Procure companhias de teatro profissionais ou amadoras, grupos de teatro popular ou comunitário, ou professores de escolas de teatro. Ao conversar com o entrevistado, levante informações acerca da história de sua relação com o teatro, sobre como ele se formou na profissão, como desenvolve seu trabalho e qual a importância de sua função na realização de um espetáculo teatral. Se possível, fotografe ou grave um vídeo de sua entrevista para apresentar o resultado do trabalho aos demais colegas da classe.

EXPERIMENTAÇÃO

Nesta seção, há propostas de experimentações, jogos e práticas cênicas inspirados pelos conceitos que foram estudados até agora neste capítulo. As atividades propostas aqui se fundamentam na ideia de que a aprendizagem e a prática teatral podem se dar de diversas maneiras, incluindo a improvisação e a interação entre os indivíduos. Ao realizar estas propostas, você vai se envolver em atividades que estimulam o trabalho em grupo e a colaboração com os colegas. Registre suas experiências para compor seu portfólio.

1. O foco principal aqui é desinibir os alunos, que muitas vezes se sentem constrangidos com experiências de expressão corporal em grupo. Durante o exercício, oriente todos para que se concentrem em suas próprias formas de deslocamento no espaço e peça que façam a atividade em silêncio.

2. Oriente os hipnotizadores para que observem os movimentos dos hipnotizados, a fim de criar desafios interessantes nesta atividade. Eles podem andar pelo espaço e fazer os hipnotizados passar por baixo ou por cima de objetos, por exemplo.

3. Este é um jogo que estabelece um vínculo de confiança na relação física, elemento fundamental para a prática teatral. Sugira aos alunos que comecem andando devagar e que, quando se sentirem muito inseguros, abram os olhos ou falem com o colega.

1. Antes de começar a sequência de atividades, escolha um lugar para realizá-la. É importante que seja um local limpo e com espaço livre, como o pátio ou a quadra da escola. Se as atividades forem realizadas em sala de aula, afaste cadeiras e mesas. Neste primeiro exercício, você vai trabalhar individualmente.
 - Imagine como um gigante e uma criatura minúscula andam pelo espaço. Pense nos detalhes: com que velocidade, como se movimentam, de onde e como observam as coisas, do que precisam desviar, quais são os obstáculos, etc.
 - Em seguida, ande pelo espaço como se você fosse um gigante e, depois, como se fosse um ser muito pequeno. Lembre-se das características de cada um e tente se concentrar em sua experiência, inventando um espaço imaginário pelo qual você se desloca.
2. Nesta atividade, você vai formar uma dupla com um colega para participar de um jogo teatral em que vocês vão imaginar como seria uma situação de hipnose. Para isso, um deve ser o hipnotizador e o outro, o hipnotizado. Siga o roteiro abaixo.
 - O hipnotizador deve pôr a mão a poucos centímetros do rosto do hipnotizado, que ficará então sob o controle do hipnotizador.
 - O hipnotizado deve manter seu rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador.
 - O hipnotizador inicia uma série de movimentos com a mão (para cima e para baixo, para os lados, para frente e para trás), fazendo com que o colega faça com o corpo todas as contorções possíveis a fim de manter sempre a mesma distância.
 - O hipnotizador pode usar a outra mão para hipnotizar o colega, fazendo com que ele dê uma volta ao seu redor, entre outras possibilidades.
 - Depois de fazer a primeira experimentação, troque de lugar com o colega e inverta os papéis.
3. Neste jogo, você vai experimentar uma forma de percepção do espaço e dos movimentos, desenvolvendo a confiança em si mesmo e nos colegas. Para isso, forme uma dupla com um colega.
 - Um de vocês deve ficar de olhos fechados o tempo todo enquanto o outro se posiciona atrás de quem estiver de olhos fechados, colocando ambas as mãos sobre seus ombros para ser o “guia”.
 - Em seguida, o “guia” deve conduzir a pessoa que estiver de olhos fechados pelo espaço, usando alguns comandos que devem ser combinados previamente com o colega. Por exemplo, é possível apontar a direção empurrando os ombros ou direcionando com as mãos e também empurrar para a frente a fim de acelerar o movimento, ou apertar os ombros com força para reduzir a velocidade ou parar.
 - Depois da primeira experimentação, troque de função com seu colega.
4. Nesta atividade, você vai novamente se concentrar na sua própria experiência e imaginar que está se espalhando pelo espaço sideral, onde a gravidade é diferente. O professor será o mediador: ele vai determinar, em voz alta, se a gravidade está aumentando ou diminuindo.
 - Caminhe pelo espaço aleatoriamente sentindo o seu peso, cada movimento que faz com o corpo, prestando atenção na maneira como anda, como o corpo se desloca, como está cada um de seus membros, sentindo sua respiração, a posição de sua coluna, e se há algum incômodo. Imagine todas as potencialidades de seu corpo e perceba como você o utiliza cotidianamente.

4. Explore a atividade com os alunos, dizendo “a gravidade está diminuindo” e depois vá comandando a atividade e aumentando a gravidade aos poucos. Experimente variações e ritmos diferentes, para que os alunos fiquem sempre atentos, procurando acompanhar a atividade.

5. O objetivo é que os alunos explorem formas de representar os sentimentos e desenvolvam recursos expressivos e cênicos a partir deles a fim de aprimorar suas concepções sobre interpretação.



6. Este é um jogo de improvisação, por isso é importante orientar todos os alunos para que, quando estiverem desempenhando o papel de narradores, fiquem atentos à *performance* dos colegas em cena a fim de inserir novos elementos na história.

- Ao comando do professor, você vai imaginar que a gravidade está diminuindo e andar de maneira mais leve, suspendendo os membros, como se fosse voar. Depois, quando for soliticitado, você deve imaginar que a gravidade está aumentando e andar de forma mais pesada, como se fosse difícil erguer o corpo.
- Procure acompanhar as orientações do professor e se concentrar nos movimentos do seu corpo.

5. Para esta atividade, forme um trio com mais dois colegas. Você vai se expressar corporal e oralmente de acordo com seus sentimentos. A única regra é não usar palavras, somente números.

- Primeiro, escolha um sentimento ou estado de espírito para representar, como amor, ódio, pressa, preguiça, dúvida, medo, coragem, etc. Não conte o que escolheu aos demais colegas do grupo, que devem adivinhar o que você está representando.
- Depois, com seu grupo, tente expressar o sentimento escolhido, mas sem usar palavras, somente números de 1 a 100, em qualquer ordem ou repetição.
- Cada um deve dizer os números como se estivesse se expressando com palavras para representar o sentimento que escolheu e gesticular para ajudar na interpretação. Você e seus colegas terão de três a quatro minutos de conversa para tentar descobrir os sentimentos que escolheram. Depois, converse sobre como se expressou e como foi a experiência.

6. Para realizar esta atividade, forme um grupo com mais três colegas para fazer uma encenação a partir de uma história.

- Escolha um colega para começar contando uma história enquanto os outros fazem as encenações. Pode ser uma história conhecida ou inventada. O importante é usar a imaginação para improvisar durante a narração. Os atores podem ficar mudos ou falar, de acordo com o desenvolvimento da narração.
- O narrador deve improvisar a história na medida em que observa como os colegas estão encenando. É importante que sejam narrados acontecimentos, ações, sentimentos e reações dos personagens para que os atores exercitem sua interpretação.
- Depois de encenada a primeira história, escolha outro colega do grupo para fazer uma nova narração ou até mesmo narrar a mesma história de modo que o narrador assuma a posição do colega que o substituirá.

7. Agora, você vai participar de um jogo teatral que possui propostas semelhantes às do Teatro do Oprimido. Neste jogo, os participantes vivem os dois lados de uma mesma situação conflituosa e tentam explorar diferentes saídas.

- Com um colega, imagine uma situação em que alguém da dupla vai fazer um pedido e o outro deve ter autoridade para negá-lo ou aceitá-lo. Você pode pensar em uma família em que o filho ou a filha pede algo aos seus responsáveis.
- Após definir o papel de cada um da dupla, pense nos argumentos que você pode utilizar para realizar o pedido ou, dependendo do seu papel, negá-lo ou aceitá-lo. Comece a ação usando seus argumentos e tentando convencer seu colega.
- Depois de desenvolver a situação pela primeira vez, troque de posição com seu colega e comece o jogo novamente.
- Em seguida, converse com seu colega sobre como terminou cada cena, quem ganhou a discussão, como cada um representou os dois papéis, qual personagem é mais forte na situação e por quê.

Para concluir a experimentação

A partir destas questões, estimule os alunos a refletir sobre suas experiências e a identificar quais foram os maiores desafios que encontraram na prática das artes cênicas e corporais.

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre as atividades cênicas realizadas. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) Com qual experiência teatral você mais se identificou? Em qual delas você se expressou de forma mais plena?
 - b) Você teve dificuldades para se envolver em alguma das atividades? Se sim, quais foram?
 - c) Como foi a integração e a colaboração dos colegas nas atividades em grupo? Houve entrosamento?
 - d) Ao refletir sobre as experimentações, você acredita que o teatro pode ser uma maneira de conscientizar a sociedade sobre os problemas atuais?

Contexto

Teatro de Arena

A companhia Teatro de Arena, hoje com o nome de Teatro de Arena Eugênio Kusnet, foi fundada em 1953, em São Paulo, com a estreia da peça *Esta noite é nossa*, de Stafford Dickens (1888-1967), autor inglês. Faziam parte do grupo atores renomados na época, como José Renato, Geraldo Mateus, Henrique Becker, Sérgio Britto, Renata Blaunstein e Monah Delacy, que ajudaram a colocar em prática a proposta de fazer um teatro que trouxesse mudanças políticas e sociais e encenasse apenas obras de autores nacionais, o que não havia sido possível até então em razão da pouca produção dramaturgica nacional.

Reprodução/Acervo Funarte



Fachada do Teatro de Arena, localizado no centro de São Paulo.

No início, o Arena passou por diferentes gêneros teatrais, buscando encontrar sua estética própria. Com a contratação de Augusto Boal para dar aulas ao elenco de atores e encenar *Ratos e homens*, de John Steinbeck (1902-1968), escritor estadunidense, o grupo passou a assumir um maior posicionamento no meio artístico. Em 1958, porém, o teatro começou a enfrentar sérias dificuldades financeiras, mas conseguiu se recuperar graças ao sucesso da peça *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006), com direção de José Renato (1926-2011), dois nomes importantes do teatro.

A partir da constatação da necessidade de criar uma dramaturgia com textos nacionais, o Arena criou um Seminário de Dramaturgia e laboratórios de interpretação, desenvolvendo um novo estilo de representação, mais próximo dos padrões brasileiros e populares.

Entre 1958 e 1960, foi encenada uma série de textos escritos pelos próprios integrantes da companhia, como forma de continuar levando aos palcos textos nacionais e promover a discussão política sobre a realidade do país. Alguns dos espetáculos encenados foram *Chapetuba Futebol Clube* (1959), de Oduvaldo Vianna Filho, com direção de Augusto Boal; *Gente como a gente* (1959), de Roberto Freire; e *Fogo frio* (1960), de Benedito Ruy Barbosa, ambos dirigidos novamente por Boal; e *Revolução na América do Sul* (1960), de Boal, com direção de José Renato, fundamentais para a história do teatro brasileiro.

Alguns dos diretores do Teatro de Arena, como José Renato, tinham a intenção de criar um teatro popular, procurando se apropriar de clássicos da dramaturgia e apresentá-los com enfoques renovados, proporcionando um teatro vivo e participativo a partir de temas, contradições e cenários das realidades brasileira e sul-americana. Nessa fase de nacionalização dos clássicos, também houve encenações de extrema qualidade artística, muito influenciadas pelo teatro épico do diretor alemão Bertolt Brecht. Entre outras peças, foram apresentadas *Os fuzis da senhora Carrar*, de Brecht, com direção de José Renato, e *A mandrágora*, de Maquiavel, dirigida por Boal, ambas em 1962.

Nomes como Paulo José, Dina Sfat, Joana Fomm, Juca de Oliveira, João José Pompeo, Lima Duarte, Myrian Muniz, Isabel Ribeiro, Dina Lisboa, Renato Consorte, entre outros, fizeram parte do elenco estável do Teatro de Arena e, em 1962, com a saída de José Renato, Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri tornaram-se os diretores.

Entretanto, no ano de 1964, por meio de um golpe, os militares tomaram o governo brasileiro e instalaram um governo autoritário, que passou a perseguir artistas cujas propostas veiculavam ideias políticas contrárias a seus termos. Nesse contexto, o Arena precisou procurar soluções para escapar da rígida censura militar, que proibia peças que tratassem criticamente da realidade social brasileira naquele momento. Portanto, as peças possuíam características para driblar a censura. Por exemplo, em *Arena conta Zumbi*, escrita por Boal e Guarnieiri, ao contar a história do Quilombo dos Palmares, discretamente fazia-se referência à situação política de opressão no Brasil. As canções da peça inclusive foram regravadas por diversos intérpretes e passaram a ser executadas no rádio e na televisão, sem maiores problemas com a censura.

Em 1968, a ditadura assumiu uma postura ainda mais repressora. No ano de 1971, Augusto Boal foi detido, preso e em seguida deixou o Brasil. O diretor Luiz Carlos Arutin (1933-1996) passou a gerenciar o Arena, o que mudou em vários aspectos a identidade do grupo, além de ter se tornado necessária uma tomada de posição política mais moderada, para preservar as atividades sem risco de fechamento do teatro. O espetáculo *Doce América, Latino América*, uma criação coletiva sob a direção de Antônio Pedro Borges (1940), foi apresentado até o fechamento do teatro, em 1972.

Em 1977, o teatro Arena foi comprado pelo Serviço Nacional de Teatro, órgão governamental da época, que destruiu a maior parte dos registros e da memória do grupo. Sob o nome de Teatro Experimental Eugênio Kusnet, o teatro passou a receber, desde então, diversos grupos dedicados à pesquisa em linguagem teatral.

A companhia Teatro de Arena desempenhou um papel muito importante na história do teatro brasileiro. Segundo o crítico teatral Sábado Magaldi (1927):

O Teatro de Arena de São Paulo evoca, de imediato, o abraqueiramento do nosso palco, pela imposição do autor nacional. Os Comediantes e o Teatro Brasileiro de Comédia, responsáveis pela renovação estética dos procedimentos cênicos, na década de quarenta, pautaram-se basicamente por modelos europeus. Depois de adotar, durante as primeiras temporadas, política semelhante à do TBC, o Arena definiu a sua especificidade, em 1958, a partir do lançamento de *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri. A sede do Arena tornou-se, então, a casa do autor brasileiro.

O êxito da tomada de posição transformou o Arena em reduto inovador, que aos poucos tirou do TBC, e das empresas que lhe herdaram os princípios, a hegemonia da atividade dramática. De uma espécie de TBC pobre, ou econômico, o grupo evoluiu, para converter-se em porta-voz das aspirações vanguardistas de fins dos anos cinquenta.

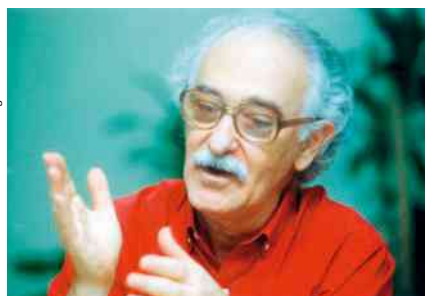
MAGALDI, Sábado. Um palco brasileiro. In: _____. *Um palco brasileiro: o Arena de São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-8.

Solicite aos alunos que levantem informações sobre as principais peças escritas ou dirigidas pelos dramaturgos e de que forma eles se posicionaram politicamente e produziram teatro durante o período da ditadura.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, levante informações sobre algum dramaturgo do período da ditadura brasileira, como José Celso Martinez Correa, Plínio Marcos, Gianfrancesco Guarnieri e João das Neves. Procure conhecer as principais obras e suas características, além da relação entre a trama e o contexto histórico. Depois, apresente o trabalho para os demais colegas da turma e o professor.

Reimundo Valentin/Agência Estado/AE



O diretor e ator José Renato, um dos fundadores do Teatro de Arena.

Leia o texto de Magaldi com os alunos e estimule-os a refletir sobre a importância do Teatro de Arena para o teatro brasileiro. Pergunte a eles: “O que levou os atores dessa época a produzir os próprios textos no Brasil?”; “Você acha que há alguma relação entre o momento histórico do surgimento do teatro e o início da produção teatral nacional? Qual?”; “Em sua opinião, qual foi a importância do Teatro de Arena?”.

Navegue

Visite na internet a página do Projeto Arena conta Arena 50 anos, com entrevistas, depoimentos, palestras, leituras dramáticas e fotos do evento que ocorreu em 2004. Disponível em: <www2.uol.com.br/teatroarena/arena.html>. Acesso em: 29 jan. 2016.

RECORTE NA HISTÓRIA

Como surgiu o Teatro do Oprimido?

As experiências e inovações do início do século XX deixaram como legado ideias e propostas estéticas que redefiniram a noção do que é teatro e influenciam artistas até hoje. Vamos conhecer alguns dos movimentos que permitiram o surgimento do Teatro do Oprimido.

Everett Collection/Keystone Brasil



Cena de *O gabinete do Dr. Caligari*, de 1920.

O **Teatro Expressionista** surgiu na Alemanha entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais e explorava a explosão descontrolada da emoção. Para tanto, propunha roteiros repletos de suspense e cenários distorcidos e expressivos. As peças e os roteiros cinematográficos expressionistas, tal como o roteiro do filme *O gabinete do Dr. Caligari*, exibem um clima intenso e tenebroso.

O **Teatro Futurista** surgiu na Itália nos anos 1920 e exaltava a violência, a velocidade e a industrialização. O Teatro Sintético Futurista, como também é conhecido, propunha ações simultâneas que ocorriam no palco e na plateia. Ele era composto de diversas cenas curtas, de temáticas variadas, com muita ação e poucas palavras. Nesse sentido, foi o precursor do *happening*, uma forma breve e interativa de ação artística. Nos *happenings*, os artistas realizam ações em espaços públicos, em interação com os espectadores, e possuem propostas estruturadas, mas sem um roteiro totalmente definido, pois muitas vezes o que acontece depende da interação com o público.



A. Degli Ori/De Agostini/Glow Images/Colégio particular

Capa de *Zang Tumb Tumb*, de 1914, poema de Filippo Marinetti, escritor que deu início ao movimento futurista e inspirou obras teatrais.

Lipnitzki/Roger Viollet/Getty Images



Cena de *Os Cenci*, de 1935, peça de Antonin Artaud.

O **Teatro da Crueldade** foi criado pelo dramaturgo francês Antonin Artaud (1896-1948). Para ele, o teatro deveria servir para liberar as forças inconscientes da plateia. Para tanto, valorizava o gestual e o objeto e usava as palavras apenas como sons, mesmo se elas perdessem o seu sentido original.



Cena de *O casamento do pequeno burguês*, de Bertolt Brecht, de 1919, em encenação de 2000.

O **Teatro do Absurdo** surgiu na década de 1940, na Europa, e propunha um teatro ilógico e nada realista. Essa forma de teatro encarava a linguagem como obstáculo entre os homens, seres irremediavelmente condenados à solidão. Explorava, também, assuntos polêmicos. O principal autor desse período foi Eugène Ionesco (1909-1994).

Nesta atividade, é fundamental que os alunos estabeleçam relações entre o contexto das transformações científicas, técnicas, sociais e culturais das primeiras décadas do século XX e as novas propostas estéticas e artísticas que tomaram forma no teatro. Oriente-os para que deem atenção à constituição dos grandes centros urbanos e cosmopolitas impulsionados pela Revolução Industrial, nos quais surgiram as vanguardas e novas tendências artísticas.



Cena de *O rinoceronte*, 1960, de Eugène Ionesco.

Para ampliar o conhecimento

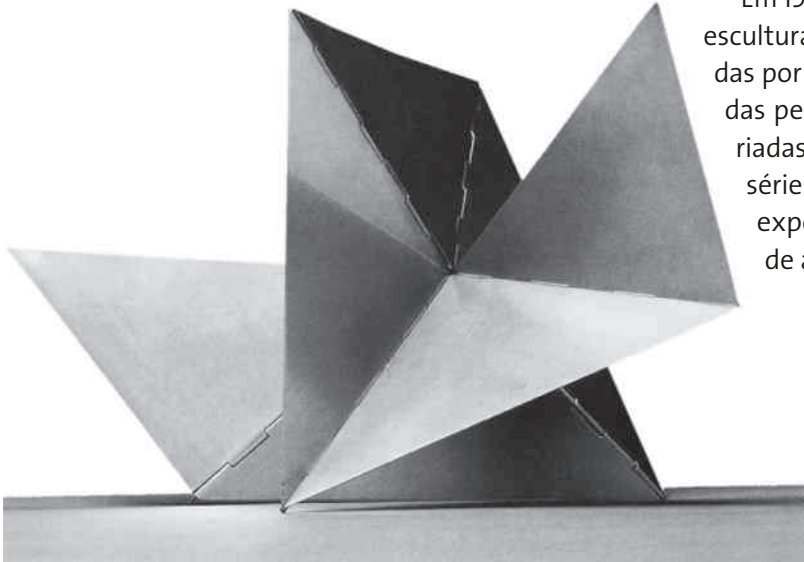
- Como você viu, a produção teatral do século XX apresenta diversas tendências e estilos, com propostas e características próprias. Com mais três colegas, busque informações sobre um dos movimentos teatrais do século XX apresentados. Em seu trabalho, apresente a história, as características, os autores de mais destaque e as peças mais famosas do tema escolhido pelo grupo. Encontre cenas de peças e críticas sobre as apresentações, para entender especialmente como o público recebeu e reagiu às tendências do teatro moderno. Busque imagens para ilustrar a apresentação do seu trabalho e para compartilhar com os demais colegas da classe.

Interlinguagens

A arte relacional de Lygia Clark

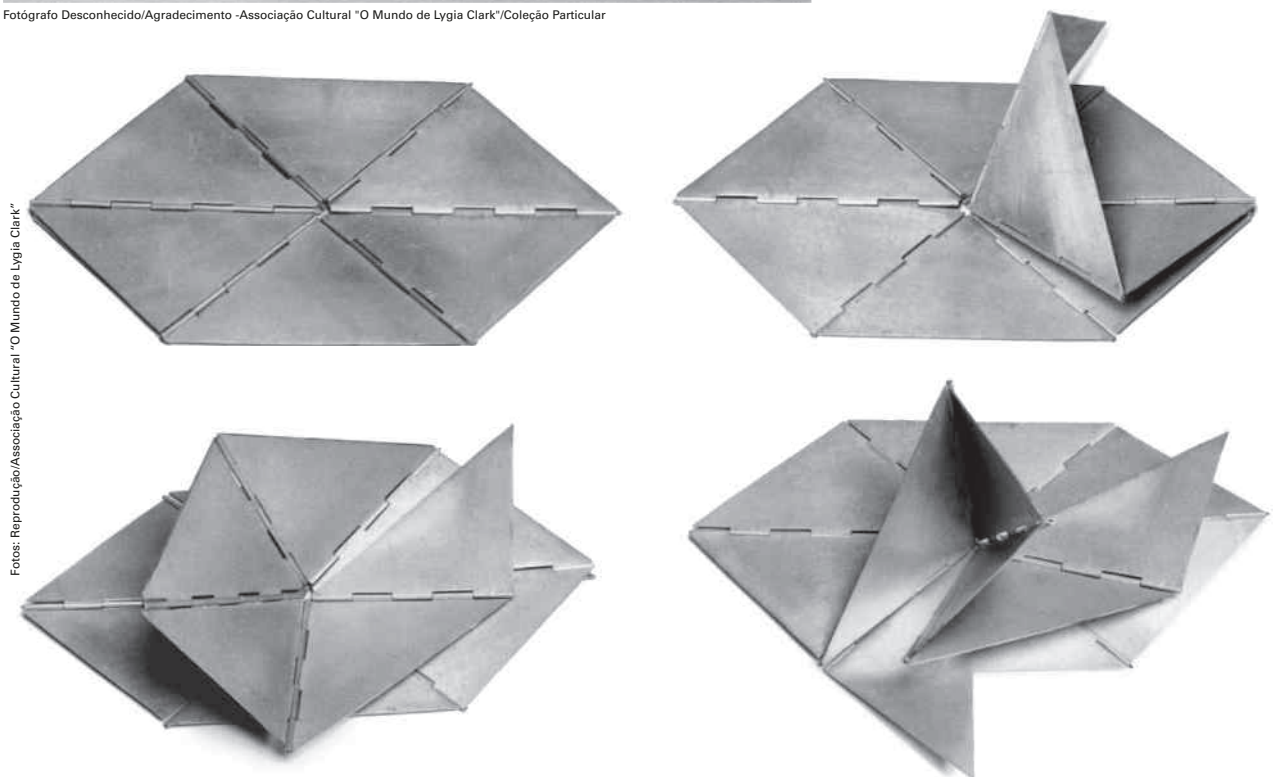
Não foi só no teatro que a participação do público começou a fazer parte dos trabalhos artísticos. Nas artes visuais, as obras da artista brasileira Lygia Clark (1920-1988) caracterizaram-se pelo questionamento e pela busca de ideias, formas e materiais. Para ela, a arte deveria ser feita em parceria com o público, por isso preferia chamar os artistas de **propositores**. A partir dessas ideias, Lygia criou objetos interativos, ou seja, com os quais o público poderia interagir.

Em 1960, a artista apresentou a série “Bichos”, esculturas formadas por placas de alumínio unidas por dobradiças, que podiam ser manipuladas pelos espectadores e assumir formas variadas. A proposta da artista ao produzir essa série era a de proporcionar ao público uma experiência real de interação com a obra de arte.



Caranguejo, escultura da série “Bichos”, de 1960.

Fotógrafo Desconhecido/Agradecimento -Associação Cultural “O Mundo de Lygia Clark”/Coleção Particular



Fotos: Reprodução/Associação Cultural “O Mundo de Lygia Clark”

Metamorfose, outra escultura da série “Bichos”, criada por Lygia Clark. Assim como em todas as peças dessa série, o público pode experimentar e manipular a escultura, criando suas próprias formas.

Questione os alunos se em todas as imagens eles identificam as obras de arte em sua relação com o público. Chame a atenção para o fato de que em todas podemos ver as pessoas tocando os trabalhos, diferentemente da concepção tradicional de um museu com obras que não podem ser tocadas.

Em 1963, Lygia criou objetos orgânicos e sensoriais, em que o público é convidado a ter experiências diversas. A partir disso, assim como no teatro, muitas obras foram produzidas a fim de colocar o público em contato com a arte e integrá-lo à obra.

Em 1968, Lygia Clark realizou *A casa é o corpo*, que se constituía de um grande balão plástico situado no centro de uma estrutura formada por dois compartimentos laterais e um labirinto de oito metros de comprimento – uma obra concebida para ser penetrada pelo visitante. Em uma outra fase, a artista passou a criar proposições em que o corpo tinha parte ativa, como em *Baba antropofágica*, uma das experiências realizadas na Universidade de Sorbonne, na França. O trabalho de Lygia Clark é reconhecido e valorizado no mundo todo. Suas obras foram um marco na história da arte do século XX. A seguir, conheça mais algumas obras da artista.

Frank Perry/Agência France-Presse



Máscaras sensoriais, obra que faz parte da série "Objetos sensoriais", criada em 1967. Ao colocar as máscaras, o público entra em contato com cheiros distintos e dispositivos que alteram a audição. Além disso, há óculos que proporcionam diversas perspectivas visuais. Segundo a própria artista, o espectador pode experimentar sensações que ora o integram ao mundo, ora dão a sensação de isolamento absoluto.

Fotógrafo Desconhecido/Agradecimento - Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"



A casa é o corpo, instalação de Lygia Clark. Ao atravessá-la, os visitantes tinham a sensação de entrada, passagem e expulsão, numa analogia ao momento do nascimento.



Fotógrafo Desconhecido/Agradecimento - Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"

Para ampliar o conhecimento

- Com mais três colegas, busque informações sobre as formas de interatividade nas linguagens artísticas, identificando um exemplo de trabalho interativo em artes visuais, música, teatro e dança. Procure saber como se dá a participação do público, de que forma os trabalhos são realizados, quem são seus autores, como é a relação entre arte e público e que consequências isso pode acarretar, etc. Depois, elabore uma apresentação com imagens das obras escolhidas para apresentar aos demais colegas da sala e ao professor.

Nesta atividade, os alunos devem buscar artistas cujo trabalho tenha como característica principal a interatividade com o público. É importante que, além de uma descrição das obras, eles analisem as diversas formas de interatividade e que percebam que a arte relacional pode nos sensibilizar e promover mudanças.

Fazendo ARTE



1. Para a conclusão da segunda versão da história, é importante que os alunos discutam como chegar a formas não violentas de lidar com a opressão: a busca do diálogo, a garantia dos direitos individuais, o recurso às vias e autoridades legais.

Nesta seção, você encontrará propostas de atividades teatrais para a realização de produções artísticas nas quais poderá ampliar sua experiência em Arte. As atividades são orientadas pela retomada dos temas que foram estudados no capítulo como uma forma de fechar nossos estudos. Lembre-se de colocar as produções no seu portfólio.

Para finalizar os estudos deste capítulo, vamos montar uma peça baseada na metodologia do teatro-fórum, criada por Augusto Boal. Esse tipo de modalidade teatral foi uma das estratégias mais eficazes desenvolvidas pelo diretor para promover a interação dos participantes na encenação e, ao mesmo tempo, incentivar a reflexão, o debate e até mesmo a mobilização em relação a questões e acontecimentos políticos e sociais.

Converse com os alunos para que analisem a situação exposta e, se necessário, para que busquem formas e estratégias de solução de problemas, como recursos a órgãos de defesa, denúncia pública e tribunais trabalhistas e de pequenas causas. É importante que busquem por soluções que sejam viáveis no contexto real.

1. Aquecimento teatral

Antes de começar a criação e a montagem da peça, vamos fazer um aquecimento, a partir de uma atividade criada pelo diretor alemão Bertolt Brecht, chamada “quebra de repressão”. Neste exercício, forme um grande grupo com a sala toda.

- Para começar, um aluno da classe deve fazer um relato de uma história na qual ele mesmo, ou algum conhecido, tenha passado por uma situação de opressão. Pode ser até mesmo uma situação cotidiana, na qual a pessoa tenha sido impedida ou proibida de realizar algo que desejava ou necessitava fazer.

- Em seguida a história deverá ser representada por voluntários da turma. Na cena, eles podem improvisar a partir do relato do colega, criando as falas de acordo com a história contada.
- Num primeiro momento a encenação deverá seguir da forma como a história foi contada, com a mesma conclusão do relato. Em seguida, o mesmo grupo da primeira encenação, ou outros alunos, deve reencenar a história de outra forma: o personagem não aceita a opressão e reage à situação, procurando garantir seus direitos de forma consciente.
- Depois, converse com a classe sobre como o personagem resolve a situação de opressão: a solução pode ser obtida de maneira individual? Onde e com quem ele pode buscar ajuda? Qual é a importância da conscientização para a garantia de nossos direitos?
- Repita o exercício com a classe até que todos tenham participado.

Reprodução/Charles Mee



Cena da peça *O círculo de giz caucasiano* escrita por Bertolt Brecht em 1944 e encenada pela primeira vez no Brasil em 1963. A trama gira em torno da vida do menino Miguel – único herdeiro dos bens de sua família –, que é abandonado por sua mãe biológica e criado por Grucha, sua serva. Durante a história, Grucha luta pelo direito à guarda da criança, passando por diversas situações de opressão.

2. Elaborando uma peça de teatro-fórum

Como o próprio nome diz, o teatro-fórum é uma forma de teatro na qual o conflito da peça é debatido com o público, ou seja, é criado um fórum para a solução da questão que mobiliza o opressor e o oprimido na peça.

Para criar uma peça dentro dos princípios de Augusto Boal, organize um grupo de dez a doze pessoas e desenvolva seu trabalho de acordo com as orientações a seguir.

O trabalho de montagem de uma peça é longo e detalhado, mas, principalmente, é um trabalho coletivo e colaborativo. No decorrer da elaboração de sua peça, reserve momentos para discutir as ideias e o andamento do trabalho em grupo.

- Escolha do tema

Neste capítulo, você já realizou alguns exercícios que abordam situações de conflito e de opressão. Agora, retome e desenvolva algum deles ou procure outro tema para sua peça final. Como é um teatro participativo, é importante que a questão escolhida seja significativa para todos, para que o público se sinta envolvido e motivado a opinar. Converse com seu grupo sobre situações que inspirem a criação de uma história de opressão.

- Dramaturgia: a escrita da peça

Este é um dos momentos mais difíceis e importantes: a criação da história. Lembre-se dos três elementos fundamentais: **quem** – quais são os personagens e suas motivações; **o quê** – quais são os acontecimentos que se desenrolam ao longo da trama; e **onde** – o local onde se passa cada cena da peça.

Na elaboração do seu texto, não se esqueça do importante papel do narrador: ele deve falar com o público, fazer perguntas, explicar as cenas. Para isso, pode usar recursos como falar com a plateia, parar a cena, pedir que um personagem repita ou explique alguma fala ou ação. É fundamental que o texto seja criado por todos do grupo, com o uso de improvisações, e que um ou mais colegas sejam responsáveis por produzir uma versão final do texto, também criada por meio de improvisações e propostas do grupo.

- Produção e ensaio: fazer a peça acontecer

Com seu grupo, determine o que cada um vai fazer, de acordo com as diversas funções que são exercidas no teatro: ator, cenógrafo, figurinista, músico, etc., mas lembre-se: no teatro de Boal todos são atores na apresentação. Portanto, é importante que você e seu grupo se dividam para realizar as outras funções.

A partir do texto criado por vocês, defina de que tipo de roupa vão precisar e quais elementos vão compor o cenário, além de verificar a necessidade de haver música, que pode ser gravada ou executada ao vivo se alguém do grupo souber tocar algum instrumento.

Para ensaiar, retome as atividades e experimentações realizadas no decorrer deste capítulo, como forma de exercício e aquecimento para criar seus personagens e cenas.

3. Apresentando a peça

- Fórum e debate

Para apresentar sua peça, defina com seu grupo o local mais adequado na escola. Não precisa ser em um palco, já que a ideia do teatro-fórum é aproximar os participantes. Faça cartazes para convidar outros alunos da escola e, se possível, pessoas da comunidade.

O momento mais importante da apresentação é o debate. Ao fim da peça, se reúna com todos para promover o debate acerca da história e da situação vivida pelos personagens. Você pode elaborar antecipadamente perguntas e propostas de discussão, para que identifiquem quem é o opressor, quais são seus motivos e que formas de dominação ele usa sobre o oprimido. Proponha que a plateia discuta formas de o oprimido reagir e garantir seus direitos. O público pode inclusive propor outros finais, que você e seu grupo poderão encenar de improviso com a participação da plateia.



Leia

Para conhecer mais sobre a história de Miguel e seu desfecho, leia o livro *O círculo de giz caucasiano*, de Bertolt Brecht, traduzido pelo poeta Manuel Bandeira. Cosac Naify, 2002.



Reprodução/Arquivo da editora

Monte no máximo três grupos com os alunos da sala, mesmo que cada um exceda um pouco o número de membros sugeridos. Acompanhe a produção e garanta que cada aluno desempenhe alguma função no grupo: mesmo que não atue, pode participar de escrita do texto, da produção de cenários e funcionar como contrarregas na apresentação. Se for possível faça uma parceria com o professor de Literatura para trabalhar a elaboração do texto. Para a realização da peça, os alunos vão precisar de pelo menos duas aulas para os ensaios. Acompanhe os ensaios e retome os conteúdos e exercícios do capítulo, como estratégias para se desenvolver na prática cênica.

PARA ENCERRAR

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você entrou em contato com muitos conceitos. A seguir, reveja os conteúdos que foram abordados.

- O teatro é uma forma de arte que propicia prazer e entretém as pessoas, mas também pode ser um instrumento de transformação social.
- Para que a transformação ocorra, é preciso que a plateia compreenda a peça e se sinta pertencente ao mundo do teatro.
- O Teatro do Oprimido foi criado pelo diretor brasileiro Augusto Boal, como uma estratégia para incentivar a participação do público e como forma de conscientização política.
- Ao longo da História, diversas formas de teatro e produção teatral estabeleceram relações entre arte, política e público.
- Os atores, diretores e dramaturgos podem criar estratégias para interagir com a plateia, como o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

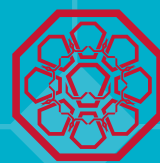
Retomando o portfólio

1. Depois do que você estudou neste capítulo, seu conhecimento acerca das artes teatrais mudou? Explique sua resposta.
2. Após a leitura do capítulo e a realização dos exercícios sugeridos, responda: de quais recursos o teatro dispõe para expressar conteúdos políticos e sociais?
3. Como você acha que o teatro pode influenciar a sociedade e até mesmo promover transformações nos contextos políticos?
4. Quais são os elementos fundamentais do Teatro do Oprimido, segundo seus estudos? O que você acha que caracteriza essa proposta teatral e o que a diferencia das demais?
5. Quais são os elementos e conceitos das artes cênicas sobre os quais você mais aprendeu neste capítulo?
6. Levando em conta o que você já sabia previamente sobre as artes cênicas e o que estudou neste capítulo, sua visão sobre o que é arte mudou? Por quê?
7. Você ficou satisfeito com suas experiências artísticas? Comente e descreva-as.
8. Em que momentos sua produção artística expressou suas opiniões e visões de mundo? Em que momentos isso não ocorreu? Por quê?
9. Quais foram as suas maiores dificuldades ao longo das atividades? Como você as solucionou?

O portfólio dos alunos deve estar em permanente construção e revisão. Além de organizar e refletir sobre o que produziram nos estudos deste capítulo, é importante que retomem as produções anteriores e identifiquem relações entre elas: semelhanças, diferenças, continuidades, rupturas, transformações, etc. Ajude os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e sobre a produção realizada até o momento. O portfólio terá uma importante função nessa reflexão ao longo do ano.

Visite

Na sua cidade há grupos de teatro? Se houver, não deixe de visitá-los com os colegas e o professor para conhecer um pouco mais sobre essa arte.



CAPÍTULO

5

Tecnologia e subversão

ijlm-fr/Acervo do fotógrafo/Museu de Arte Moderna da Cidade, Paris, França.



Olympe de Gouges, de Nam June Paik, 1989.

Olympe de Gouges



Jean-Michel Gobet/Acervo do fotógrafo/Museu de Arte Moderna da Cidade, Paris, França.

Olympe de Gouges, realizada em 1989.

Ao observar as imagens com seus alunos, peça que comentem que sensações e ideias elas lhes causam. Peça que estabeleçam relações entre a utilização dos aparelhos de televisão em uma obra de arte e em nosso dia a dia. Converse sobre a possibilidade de utilizar aparelhos de TV como material para a produção de obras de arte.

- Observe as fotos da obra *Olympe de Gouges* e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) Descreva as imagens. O que mais lhe chama a atenção nelas?
 - b) Que objetos e materiais você identifica nesta produção?
 - c) Em sua opinião, são objetos industriais ou produzidos manualmente?
 - d) De que maneira ela está apresentada no espaço onde se encontra? Que papel ela desempenha?
 - e) Você acha que as tecnologias podem ajudar os artistas em suas produções? Como?
 - f) Em sua opinião, um trabalho com vídeo pode ser uma obra de arte?
 - g) Para você, que diferenças há entre arte feita com tecnologias digitais e as formas tradicionais, como pintura, escultura e desenho?

Estimule os alunos a refletir sobre as possíveis relações que podemos estabelecer na obra de Paik, perguntando: “Na época da Revolução Francesa, como as mulheres eram vistas na sociedade?”; “Você acha que elas tinham os mesmos direitos dos homens?”; “Por que o artista escolheu dar o nome de uma mulher e não o de um homem à obra? Em sua opinião, essa escolha foi intencional?”; etc.

Mais sobre *Olympe de Gouges*

A obra *Olympe de Gouges*, de Nam June Paik, formada por doze estações de televisão feitas de madeira, doze monitores coloridos, tecido e flores – também feitas de tecido –, é considerada uma videoescultura. Sua primeira apresentação foi realizada em Paris, na França, no ano de 1989, durante um ciclo de exposições de arte que comemorava o bicentenário da Revolução Francesa. Ela fazia parte de uma grande **instalação** do artista, que ao todo utilizou duzentos televisores para formar cinco esculturas que tinham o período como tema.

Nos televisores que observamos na produção originalmente foram transmitidas cenas distorcidas ligadas ao **movimento feminista** do século XX, e o título – *Olympe de Gouges* – é uma referência direta a uma das primeiras mulheres a lutar pela igualdade de direitos, no século XVIII. Que relação você consegue estabelecer entre o feminismo, a obra de Nam June Paik e o período abordado?

O local escolhido para expor a videoinstalação de Paik foi o Museu de Arte Moderna de Paris, especificamente na sala em que está exposta a pintura do artista francês Raoul Dufy (1877-1953), *A fada eletricidade*, realizada em 1937-1938. Nos muitos painéis que compõem a obra, Dufy retratou diversos personagens, como Benjamin Franklin, Thomas Edison e Pierre Curie, que contribuíram para o advento da eletricidade.



Heritage Images/Getty Images/Coletânea particular

Retrato de *Olympe de Gouges*, de Alexander Kucharsky, cerca de 1787. Gouges foi uma mulher que questionou os padrões de sua época. Escreveu peças, cartas e uma versão da Declaração dos Direitos Humanos em que chamava a atenção para o fato de que mulheres não tinham a mesma visibilidade que os homens.

Loïc Venance/AFP/Museu de Arte Moderna de Paris/ALUTVIS



A fada eletricidade, de Raoul Dufy.

A instalação unia obras de períodos diferentes que foram produzidas em contextos variados. Por que você acha que o artista escolheu apresentá-las juntas? Você enxerga alguma relação entre essas obras e o título dado por Nam June Paik? Que sentidos você atribui a uma instalação que uniu tecnologia, feminismo, uma homenagem à história da eletricidade e cuja intenção foi homenagear a Revolução Francesa?

questões de igualdade de direitos de gênero e do movimento feminista na história do século XX. Para mais orientações, consulte o final deste livro.

Converse com os alunos sobre as questões levantadas no texto e verifique as opiniões deles sobre a instalação. É fundamental que eles associem as obras apresentadas e seus contextos com o progresso da ciência e da tecnologia, como também da sociedade, principalmente em relação a



Nam June Paik, um dos primeiros artistas de videoarte.

Nam June Paik

Nam June Paik nasceu em Seul, na Coreia do Sul, em 1932. Formou-se em História da Arte e História da Música na Universidade de Tóquio e continuou seus estudos em música na Universidade de Munique, Alemanha, onde conheceu os compositores Karlheinz Stockhausen (1928-2007) e John Cage (1912-1992), assim como os artistas conceituais Joseph Beuys (1921-1986) e Wolf Vostell (1932-1998), que o inspiraram a trabalhar na arte eletrônica.

Paik fez produções artísticas em parceria com Stockhausen e Cage em um estúdio de música eletrônica e começou a participar de um movimento de arte chamado **Fluxus**, que será estudado a seguir.

Sua grande estreia foi na exibição chamada “Exposição de música e televisão eletrônica”, em 1963, em que espalhou televisores em todos os lugares e utilizou ímãs para distorcer as imagens.

Além de aparelhos de TV, nessa exposição o artista utilizou quatro pianos preparados e instrumentos de gravação de som.

No decorrer de sua vida, o artista explorou diversos meios eletrônicos para produzir arte, mas deu prioridade ao vídeo e à televisão.

Ele é considerado um dos artistas mais influentes das últimas décadas, por ter impulsionado a arte eletrônica. Faleceu em 2006, deixando um legado muito importante para a arte.

Art Resource/ Smithsonian American Art Museum, Washington, EUA.



Zen para TV, de Nam June Paik, 1963. Aparelho de TV manipulado e componentes. 48,3 cm × 57,2 cm × 45,7 cm.

Ao estudar o trabalho de Nam June Paik, você pode retomar os estudos e conteúdos abordados no Capítulo 2 sobre John Cage, para estabelecer relações entre as produções dos dois artistas que trabalharam juntos na mesma época e contexto. Procure destacar a forma como os dois subverteram as linguagens artísticas com as quais trabalhavam na busca de novas formas de criação e experimentação.

Videosculptura sem título realizada por Paik em 1993. Nela, o artista acoplou ao piano treze televisores antigos, câmeras de filmagem e refletores.



Art Resources/Albright-Knox Art Gallery, Nova York, EUA.

Destaque, nas imagens, as diferentes formas e estratégias de utilização dos aparelhos de TV e vídeo dos quais o artista lançava mão. Peça aos alunos que identifiquem os diferentes usos e observem que ao mesmo tempo que o aparelho de TV pode ser usado como material constituinte da obra, as imagens exibidas por eles se relacionam com as ideias e os conceitos tratados pelo artista. Converse sobre a relação que eles têm com a passagem do tempo.

Outras obras de Nam June Paik

Em sua carreira, Nam June Paik produziu diversas obras de arte, entre elas videoesculturas, instalações e *performances*. Veja a seguir mais algumas obras do artista.



Reprodução<http://ymutate.tumblr.com>

TV Cello, videoinstalação realizada em 1971. Na foto, Charlotte Moorman (1933-1991), violoncelista, durante apresentação do concerto de Paik na Galeria Bonino, em Nova York. Esta instalação contava com três televisores: um em que se passava uma apresentação ao vivo da violoncelista, o outro em que era exibida uma videomontagem e o terceiro com um programa de televisão. Observando a imagem, por que você acha que o artista escolheu este objeto para fazer sua obra? Você se lembra de algum instrumento musical ao ver a imagem? Misturar aparelhos de TV e instrumento musical para criar uma obra de arte é uma maneira de provocar o público? Que ideia Paik tentou passar com essa obra?

Faça uma reflexão sobre a obra ao lado com os alunos, aceitando as diferentes opiniões. Pergunte como eles imaginam que seria a imagem da TV com a interferência de um ímã magnético e por que o artista quis causar esse efeito. Comente com os alunos que, assim como outros



Johansen Krause/Corbis/Latinstock/Galeria de Arte Contemporânea, Gwahcheon, Coreia.

Quanto mais melhor, obra realizada em 1988 que consistia de uma torre composta de 1003 monitores de TV. Produzida especialmente para os Jogos Olímpicos de Seul, a obra tinha dimensões grandiosas e os televisores mostravam imagens que compunham um padrão. Qual você acha que foi a intenção do artista em criar uma obra como essa? De que maneira você a interpreta?



Robert E. Maresca/Whitney Museum of American Art, Nova York, EUA.

A obra *Magnet TV* [TV magnética], de 1965, deu origem à videoarte. Observando o título da obra e os materiais utilizados nela, como você acha que essa televisão funcionava? Que efeito o ímã magnético pode causar próximo de uma TV? Que recursos visuais podem ser observados nesta produção? O que você acha que o artista quis passar com esta obra?

artistas da época, Paik queria questionar a televisão e subverter o sentido dado a ela, transformando-a em objeto da expressão artística.

Reflexão sobre o trabalho do artista

- O que você achou do trabalho de Nam June Paik? Forme um grupo com mais três colegas e reflita sobre as questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os demais colegas e o professor.
 - a) De que maneira o artista se apropria de aparelhos de televisão e da tecnologia do vídeo para fazer arte?
 - b) O que você acha do fato de Nam June Paik não utilizar materiais tradicionais em sua criação artística?
 - c) Com quais linguagens artísticas Nam June Paik trabalha? Podemos dizer que ele mistura linguagens artísticas? Por quê?
 - d) Como os trabalhos de Nam June Paik se relacionam com o espaço onde estão e o público? Existe alguma forma de interação?

Nesta atividade é importante que os alunos reflitam sobre as obras apresentadas, a relação da arte com a tecnologia e qual seu papel social. Deixe que falem livremente sobre suas impressões e abra espaço para as diversas interpretações. Estimule-os a relacionar a arte de Paik à de outros artistas já vistos nesta Unidade.

Saberes da Arte

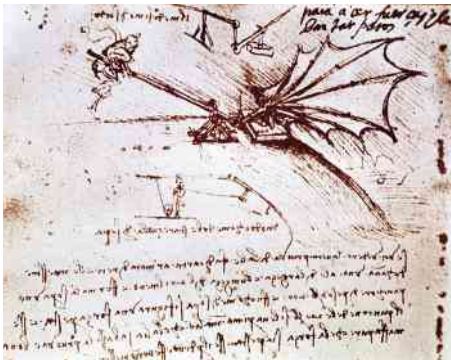
Arte e movimento

A fotografia, o cinema e o vídeo foram tecnologias que marcaram o século XX. Antes dessas invenções, era praticamente impossível captar o movimento com precisão, mas há muito tempo essa tem sido a busca de muitos artistas.

Leonardo da Vinci (1452-1519) foi um dos primeiros pesquisadores da representação do movimento na arte e criou diversos projetos e rascunhos – alguns inacabados – de invenções de máquinas voadoras, como helicópteros e paraquedas, muito antes de estas serem construídas. Para conseguir fazer seus desenhos, Da Vinci observava diretamente a natureza. Em sua produção artística, conhecimentos sobre o movimento alimentaram muitas de suas ideias e criações.

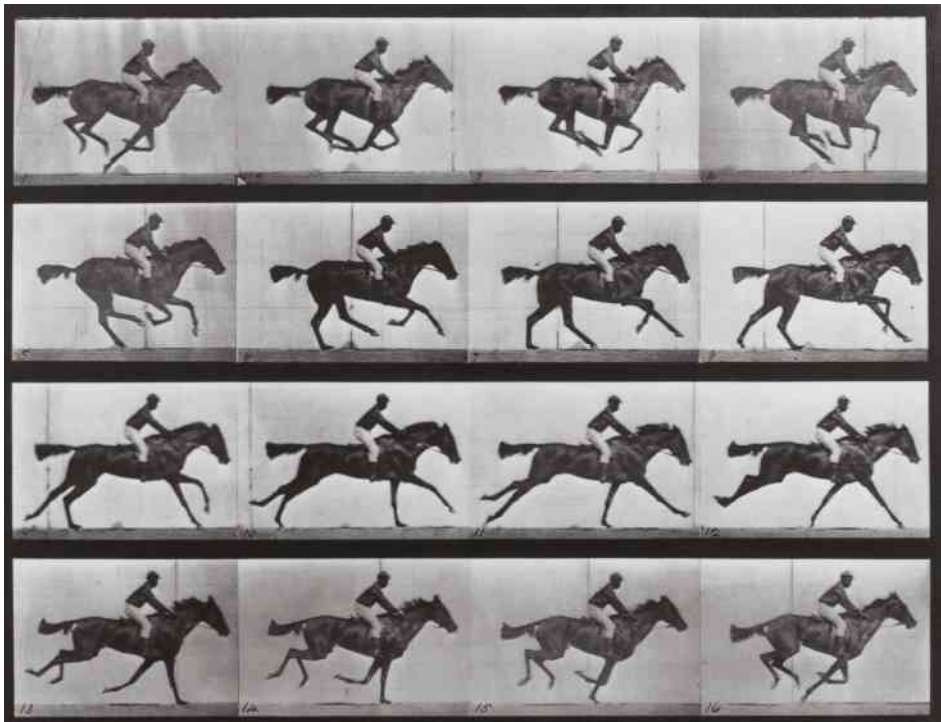
Com o desenvolvimento da fotografia, surgiram diversos mecanismos e invenções que exploravam o registro e a reprodução do movimento. Na década de 1870, Eadweard Muybridge (1830-1904) registrou várias imagens de um mesmo objeto com dezenas de câmeras, a partir de posições diferentes ao longo de uma trajetória. Inovador para a época, Muybridge explorou conceitos fundamentais para o cinema e para a animação, ao desenvolver a ideia da sequência quadro a quadro, que registra as etapas do movimento por meio de diversas fotografias tiradas rapidamente. Essas fotografias apresentaram, como não se havia visto antes, o movimento do corpo de pessoas e animais. A sequência mais famosa, realizada com mais de vinte câmeras e diante da imprensa, mostra um cavalo galopando. Com ela, Muybridge provou que o animal chegava a ficar com as quatro patas fora do chão enquanto corria.

De Agostini/Getty Images



Projeto para uma máquina de voar, desenho de Leonardo da Vinci, s.d.

Corbis/Latinstock



Experiência fotográfica de Muybridge.

Imagem em movimento e persistência retiniana

Você alguma vez já viu imagens em sequência e teve a sensação de que as figuras estavam se movimentando? Você sabe por que isso acontece? Esse fenômeno só é possível por causa do nosso cérebro e da maneira como ele determina nossa percepção do movimento, ou seja, a forma pela qual registramos e compreendemos que os objetos se deslocam.

Observe a sequência de imagens a seguir, que apresenta um mesmo personagem realizando uma ação que deve durar poucos segundos. Procure notar como em cada etapa do movimento a trajetória dos elementos é descrita em momentos detalhados da ação.



Lopris/Shutterstock

Sequência de imagens de um movimento.

As imagens estáticas representam cada etapa de um movimento muito rápido, que nossos olhos captariam e o cérebro processaria quase que instantaneamente. Na foto, podemos ver esse movimento detalhadamente, em estágios.

Se durante uma pequena fração de tempo essas imagens fossem projetadas rapidamente uma após a outra, teríamos a sensação de estar vendo o movimento acontecendo, como numa cena real, mesmo ele sendo composto de imagens estáticas. Essa forma de **ilusão de óptica** se dá devido ao que é chamado de **persistência retiniana**, que ocorre porque o cérebro precisa de um tempo para processar uma imagem quando ela é recebida pelo globo ocular.

A retina, uma membrana localizada na parte interna do olho, tem a capacidade de gravar imagens por um curto período de tempo. Dessa forma, quando olhamos para uma sequência de imagens, elas acabam se misturando. O nosso cérebro organiza essa sequência, que é percebida como um movimento contínuo. O estudo desse fenômeno permitiu o desenvolvimento de invenções e algumas das técnicas de animação dos filmes e desenhos que conhecemos hoje.

Portanto, os trabalhos realizados por Nam June Paik em videoarte e suas pesquisas o inserem na linhagem de artistas que estudaram o movimento e sua representação por meio das novas tecnologias. Suas produções estão entre as diversas formas que os artistas criaram, ao logo do tempo, para explorar tecnologias e as inovações técnicas na produção artística.

Videoarte

A videoarte surgiu na década de 1960, como uma linguagem estimulada pelos avanços tecnológicos. Os artistas faziam críticas ao modo como a televisão era utilizada para veicular propagandas, buscavam outros usos para uma tecnologia tão disseminada na sociedade e convidavam o público a assumir uma postura ativa e contestadora em relação aos meios de comunicação.

Ilusão de óptica: nome que se dá ao que acontece quando imagens ou situações enganam o sentido da visão.

Ao observar a imagem da instalação de Nam June Paik, retome com os alunos o que foi estudado sobre o artista neste capítulo e destaque o caráter monumental do trabalho, sua relação com o espaço e o espectador. Promova a leitura crítica e a reflexão sobre a obra com os alunos, fazendo questionamentos como: "Geralmente, em que momentos e de que maneira vocês assistem à televisão?"; "E sobre a meditação, para você em que momentos ela é realizada e quais são suas finalidades?"; "Há alguma relação entre a tradição chinesa de meditar sobre o futuro observando os cascos de tartarugas e o ato de assistir a programas de televisão? Qual?"; "Na opinião de vocês, as tradições antigas podem ser substituídas pelos aparelhos tecnológicos, como a televisão?" Incentive os alunos a expressar suas opiniões sobre a meditação e aproveite para contextualizar essa ação, que é praticada em algumas religiões orientais, como o budismo, para estimular o autoconhecimento, serenidade, a resiliência, etc. dependendo da vertente religiosa que se segue. Destaque que uma das relações que podem ser estabelecidas pela obra é a crítica a respeito de os aparelhos de TV substituírem formas milenares de autoconhecimento.

Ulrich Penney/DPA/AFP



Videoinstalação *Tartaruga*, de Nam June Paik, 1999. Esta videoescultura de grandes proporções precisou de 166 televisores projetando imagens diversas para ser montada. Segundo o artista, a videoescultura faz referência a uma antiga tradição chinesa de meditar sobre o futuro observando os cascos de tartaruga. Como você interpreta a referência a essa tradição e o uso de aparelhos de comunicação em massa na instalação?

Para isso, geralmente os trabalhos de videoarte discutem questões presentes no mundo, como problemas sociais, políticos e econômicos. Esse tipo de manifestação é um experimento de criação artística que se vale da tecnologia, conectando tanto os estímulos visuais como o significado das imagens em um só tempo, para provocar sensações simultâneas relacionadas aos nossos sentidos.

Uma das características fundamentais da videoarte é a maneira como os artistas brincam com o tempo. Na narrativa em vídeo, por exemplo, graças aos recursos de edição, os acontecimentos podem ocorrer num ritmo mais rápido: horas, dias, meses e até anos podem ser condensados em poucos minutos dentro de uma sequência. Os videoartistas exploram o tempo real em contraposição ao tempo manipulado do vídeo e buscam concretizar essa ideia com recursos que exigem mais a participação do público, como instalações interativas, sensores de movimento, botões e dispositivos para serem acionados pelos visitantes.

Converse com os alunos sobre as possíveis interpretações das obras de Nam June Paik, nas quais ele comenta as relações entre tradição, tecnologia e vida moderna. Observe como na videoescultura *Secretária bilingue vai viajar*, por exemplo, ele propõe uma discussão sobre como muitas pessoas tornam os aparelhos eletrônicos e a tecnologia seus companheiros no dia a dia.

Videoescultura

A videoarte pode ter modalidades variadas, que envolvem diversos tipos de tecnologia e que mesclam diferentes linguagens artísticas. A videoescultura, por exemplo, é uma produção que utiliza materiais de natureza tecnológica, resultando em obras híbridas, ou seja, caracterizadas pela mistura da arte visual (escultura), da música e do vídeo.

Em *Secretária bilingue vai viajar* Nam June Paik produziu uma videoescultura dispoendo televisores antigos de modo a dar à obra uma forma humana. Com nove aparelhos de televisão e um telefone público, Paik criou uma humanoide futurista vestida elegantemente com um tipo de capa feita de componentes eletrônicos. Segundo o artista, ela é uma companheira de viagem versátil que combina tudo o que a tecnologia moderna tem para oferecer com o charme e as virtudes de uma época passada. Para você, que ideia o artista quis nos passar? Que relações podem ser estabelecidas entre tecnologia, o nosso passado e nossos costumes nessa obra?



Cyrus McCrimmon/Getty Images/Museu de Arte, Denver, EUA

Videoescultura *Secretária bilingue vai viajar*, de Nam June Paik, 1991.

Vídeo e performance

Além da videoescultura, na videoarte também há obras que fazem uso do vídeo e da *performance*, juntando essas linguagens artísticas em uma só produção. Bruce Nauman (1941), artista estadunidense, apresenta em muitas de suas obras imagens de corpos ou partes deles em situações pouco usuais (de ponta-cabeça, em *zoom*, etc.) com a intenção de provocar sensações diversas no espectador, realizando experiências com a linguagem da *performance*.



Marco Sabadin/AFP

Para iniciantes, de Bruce Nauman, 2012.

Na obra *Para iniciantes*, a inspiração surgiu quando o artista leu a indicação “Para crianças” em um livro, o que o fez pensar em peças para piano escritas especificamente com melodias para que elas aprendessem a tocar. A partir disso, ele criou 31 combinações diferentes do polegar com os outros dedos das mãos, formando duas grandes projeções de vídeo. Os vídeos são acompanhados por gravações de áudio de Nauman lendo instruções para cada combinação, criando assim uma sobreposição de som e imagem. Nesse trabalho, os princípios da *performance* são integrados à videoarte: o artista usa seu corpo e sua voz como suporte e convida o público à interação com a obra.

Técnicas e tecnologias

Vídeo, integração e interatividade

A partir da década de 1960, a tecnologia audiovisual tornou-se mais acessível em razão da produção industrial de câmeras – especialmente as portáteis – e televisões. Para uma produção cinematográfica de qualidade eram necessárias câmeras de alto custo e nada fáceis de se carregar, isso por causa de características como tamanho e peso.

Os artistas de videoarte, porém, estavam interessados na experimentação com as câmeras portáteis para explorar qualquer tipo e qualidade de imagens. E isso não se dava só na captação, mas também na exibição dos trabalhos. Por exemplo, principalmente na década de 1960, para os artistas era o tempo real que interessava, por isso trabalhavam com vídeos não processados e não editados, diferentemente do cinema, em que todas as cenas são cuidadosamente editadas para construir uma narrativa. Na videoarte, os artistas queriam registrar o tempo como experiência do presente, sem edição e manipulação de imagens, como forma de explorar as possibilidades trazidas por essa nova tecnologia.

Outra possibilidade explorada pelos artistas constantemente na videoarte é a integração entre dispositivos ou mesmo entre tecnologias diferentes, especialmente nas videoinstalações e em trabalhos integrados com *performances* corporais. A utilização desses recursos muitas vezes permite a interatividade nos trabalhos.

Desde a década de 1990, o vídeo digital possibilita a total integração da videoarte com os computadores. Por exemplo, o trabalho da artista multimídia brasileira Lali Krotoszynski (1961), que criou em 2010 a instalação interativa *Ballet Digitallique*, consiste na criação de um banco de dados baseado no método Laban de análise dos movimentos do corpo humano. A obra interativa integra câmeras, tecnologias de escaneamento e processamento de vídeos.



Lali Krotoszynski/Arquivo da artista

No século XXI, é difícil estabelecer fronteiras fixas entre videoarte, arte digital ou arte eletrônica. Se no início artistas como Nam June Paik exploraram e questionaram justamente a tecnologia da televisão e a linguagem e as formas de comunicação de massa relacionadas a ela, hoje vivemos um uso múltiplo das tecnologias: assistimos a programas de televisão pelo computador, navegamos na internet pela televisão, jogamos *videogame* no celular. Não à toa, também na produção artística as experimentações de integração de tecnologias são cada vez mais constantes.

A obra interativa *Ballet Digitallique*, de 2010, faz a captação da silhueta dos visitantes e as transforma em uma projeção de vídeo.

Para praticar

Esta atividade é um exercício de captação em vídeo e gravação. É importante que os alunos reflitam acerca do uso da câmera, dos ângulos, de distâncias, enquadramentos e pontos de vista. Se necessário, peça que retomem as dicas para fazer um vídeo, no Capítulo 3. Estimule-os a ter uma abordagem estética e cuidadosa com a qualidade da imagem. Sugira que repitam o exercício várias vezes, analisando sempre os resultados e aprimorando o trabalho.

- Nesta atividade, vamos trabalhar com registros em vídeo digital. Para isso, organize-se em trio e disponha de um aparelho com câmera de filmar. Você e seus colegas de grupo devem gravar uma mesma cena, mas de diferentes modos (de baixo, de cima, na luz, na sombra, etc.), usando cada um sua respectiva câmera. Depois, compare suas gravações e converse sobre o que há em comum e de diferente em cada uma, quais foram os pontos de vista escolhidos, que elementos se destacam mais e se é possível ter interpretações diferentes da mesma cena.

TRABALHO DE ARTISTA

Bacharel em Comunicação Social

O profissional formado na área de Comunicação Social tem como matéria de seu trabalho a linguagem e as formas de informação e de comunicação entre os indivíduos nas interações sociais.

São inúmeras as maneiras e as possibilidades de nos comunicar e transmitir qualquer mensagem. Por isso, nessa área existem diversos campos de atuação e várias habilitações em diferentes cursos de graduação, que podem até variar de estado para estado. Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, da informática, das redes sociais e, conseqüentemente, dos meios e suportes de produção e disseminação das produções audiovisuais, nos últimos anos a área de atuação dos profissionais em Comunicação Social vem se expandindo e, com ela, os cursos de graduação e a formação para esse mercado de trabalho. Tradicionalmente, existem duas áreas de conhecimento e produção que estruturam a formação e o trabalho dos cursos de Comunicação Social: Cinema e Rádio e TV.

No curso de Cinema, o estudante desenvolve e aprimora conhecimentos e técnicas de filmagem, captação e edição de som e de direção, tornando-se habilitado a trabalhar em produções, como filmes, animações, desenhos, filmes publicitários, e na criação de personagens e roteiros.

Já na faculdade de Rádio e TV, o estudante torna-se apto a exercer atividades e funções relacionadas à criação, produção, edição e direção de programas de rádio e TV ou veiculados pela internet. Algumas de suas funções são coordenar e acompanhar a grade de programação de uma emissora, redigir e avaliar roteiros, produzir e editar programas, etc. Na posição de direção ou coordenação, é encarregado de chefiar equipes de gravação e de produção de programas jornalísticos, educativos e de entretenimento. Como diretor de arte de um programa ou de uma grade de programação ou emissora, pode orientar cenógrafos, marceneiros e eletricitistas na construção de cenários e acompanhar a contratação de profissionais. Também pode atuar como comentarista, apresentador ou locutor.



wavebreakmedia/Shutterstock

Os radialistas e os profissionais da televisão trabalham tanto com a criação quanto com a técnica, como a manipulação de equipamentos de áudio e vídeo, por exemplo.

Entrevista

- Com mais dois colegas, procure em sua cidade alguma agência de publicidade e propaganda, uma produtora de vídeo, uma estação de rádio ou a sede de um canal regional de televisão e entreviste um profissional. Faça perguntas sobre como o trabalho é dividido, qual a função de cada profissional da área, como se planeja e prepara uma produção audiovisual, quais são as etapas de trabalho e quanto cada uma demora, que equipamentos são necessários, etc. Se possível, registre sua entrevista em vídeo para apresentar aos demais colegas da sala e ao professor.

Peça aos alunos que elaborem antecipadamente as perguntas da entrevista. Se possível, sugira que levem gravadores, câmeras, papel e caneta para fazer anotações e registrar as respostas. Se não for possível registrar em vídeo, outra maneira é compartilhar o resultado oralmente com a sala.



3. Nesta experimentação, você vai realizar uma exploração estética e visual do vídeo, um breve exercício de videoarte. O objetivo é pensar no vídeo e em como gravá-lo a fim de que se torne uma experiência estética, dando atenção às suas qualidades visuais.

- Você vai precisar de um aparelho para gravação em vídeo, como uma câmera ou telefone celular. Para auxiliar na manipulação, você pode usar acessórios para prender a câmera ou o telefone, como varetas, fitas adesivas, etc. Se a câmera ou o telefone tiver filtros de efeito ou distorção de imagem, você pode utilizá-los.
- Procure um tema, ou seja, um objeto para filmar: pode ser uma árvore, um animal, uma mesa, folhas, etc. Depois, faça um vídeo de 30 segundos sobre o seu tema, captando cenas bem aproximadas, de forma que quase não se possa reconhecer o que está sendo filmado. Explore detalhes, cores e formas.
- Agora, assista ao vídeo que você gravou e observe como captou as formas, como ficaram as cores, entre outras características. Depois, reflita sobre as seguintes perguntas: que impressão temos ao ver um vídeo assim? Como você relaciona essa prática com as fotos abstratas feitas no capítulo 1? Considera esse um vídeo abstrato? Por quê? Que relações esta atividade tem com a pintura?

4. Nesta atividade, você vai aprender a trabalhar com a edição de imagens em sequência, construindo uma narrativa visual.

- Forme uma dupla com um colega. Primeiro, escolha um tema, que pode ser qualquer assunto atual e de seu interesse, desde uma ideia ampla, como música, ecologia ou desigualdade social, até algo mais específico, como alguma notícia importante que tenha chamado a sua atenção.
- Faça uma busca na internet por imagens relacionadas ao tema escolhido e escolha entre doze e vinte imagens que considere interessantes. Depois, salve-as em uma pasta em seu computador.
- Observe todas as imagens, procurando relações entre elas: a composição visual (cores, luz, posição dos elementos, tamanho, distância da fotografia) é parecida? O que é possível ver nas imagens? Quais se parecem mais umas com as outras? O que acontece em cada uma? É possível contar uma história com essas imagens?
- A partir da observação, defina uma ordem para as imagens, de maneira que passem de uma para outra com algum ritmo, permitindo a quem observar a sequência a compreensão de qual é o critério de transição entre elas.
- Com a ajuda de um programa de computador, que pode ser de edição de vídeo ou de apresentação de *slides* (com o recurso de apresentação automática), coloque as imagens em sequência, como se fosse um vídeo. Você pode escolher também uma trilha sonora ou aplicar efeitos para complementar o trabalho. Faça diversos testes até que a apresentação esteja de acordo com o tema.
- Depois, salve o trabalho e combine um dia para apresentá-lo aos demais colegas e ao professor. Depois da apresentação de todos os trabalhos, converse com os colegas da turma sobre os resultados, levando em consideração as impressões que o vídeo causa, quais são as relações entre as imagens, que história elas contam e sobre o que ele nos faz pensar, etc. Nesta atividade, os alunos podem trabalhar tanto com imagens paradas quanto com imagens em movimento. O importante é que experimentem e reflitam acerca da construção de uma narrativa visual, baseada na sucessão e na justaposição de imagens. Estimule-os a assistir e avaliar os resultados de seu trabalho, procurando refletir sobre como as imagens se relacionam e que impressões as sequências causam ao espectador.

Para concluir a experimentação

- Encerrada a série de experimentações, converse com os colegas e o professor sobre as atividades que você realizou. É importante pensar e identificar o que você aprimorou em cada uma delas, pois essas aprendizagens serão retomadas no trabalho final deste capítulo. Veja algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) De que forma foi possível observar, na prática, alguns conteúdos apresentados neste capítulo?
 - b) Quais conhecimentos foram mais aprofundados nestas atividades? Como isso aconteceu?
 - c) Como podemos comparar as aprendizagens mais artesanais – como o *flip book* – e as explorações que envolvem tecnologia, como a edição de imagens?
 - d) Depois de realizar as atividades propostas, o que você pode dizer sobre a imagem em movimento? Como foi a experiência de trabalhar com esse conceito?

A conversa após a realização das atividades é um momento importante para identificar as relações que elas guardam com os conteúdos estudados e também para que os alunos reflitam sobre o papel das experimentações práticas em seu aprendizado.

Leia a tradução dos trechos do manifesto Fluxus e discuta com os alunos sobre como as ideias do grupo foram expressas na produção artística a partir das imagens apresentadas e do trabalho de Nam June Paik. Converse acerca de como as propostas de ruptura e inovação da arte se relacionam com os posicionamentos políticos dos anos 1960 e as revoluções comportamentais e culturais que aconteceram na época. Destaque que as partes em preto são verbetes da palavra *flux*, que os artistas elegeram como conceitos norteadores do movimento.

Contexto

Fluxus

O Fluxus foi um movimento artístico que tinha como objetivo se opor à visão da arte como mercadoria, às galerias e ao individualismo. Além disso, os artistas pertencentes a ele trabalhavam com as várias linguagens artísticas, principalmente as artes visuais e audiovisuais – muitas vezes ao mesmo tempo –, o que tornou esse movimento um marco para o início da arte contemporânea.

O nome Fluxus, palavra originada do latim *flux*, significa ‘modificação, escoamento, transformação’. Esse termo foi utilizado inicialmente como título de uma revista criada em 1961 pelo artista lituano George Maciunas (1931-1978) e também para designar suas obras e *performances*. Além disso, o nome também foi usado em festivais, como os *Festum Fluxorum*, realizados em diversas cidades do mundo.

Aos poucos, juntaram-se a Maciunas outros artistas importantes da época, como Ben Vautier (1935), da França; Dick Higgins (1938-1998), George Brecht (1926) e Yoko Ono (1933), dos Estados Unidos; Joseph Beuys (1912-1986), da Alemanha, além de Nam June Paik, formando o que ficou conhecido como Grupo Fluxus.

Em 1963, esse grupo de artistas escreveu um **manifesto** com frases provocadoras, como “destruam os museus de arte” ou “destruam a cultura séria”, entre outras. Com forte inspiração dadaísta, os artistas desse movimento são considerados pioneiros da arte contemporânea. Eles se apresentavam nos grandes centros urbanos da década de 1960 e 1970 pregando a negação da obra de arte como um objeto raro e valioso, que deveria ficar exposto em um museu. Para eles, a arte tinha de estar nas ruas, nas ações e na interação com o público. Por

isso, trabalhavam principalmente com intervenções, *performances* e *happenings*. Veja a seguir como era esse manifesto, leia um trecho dele e, depois, converse sobre suas impressões com os colegas e o professor.

Reprodução/Colégio particular

Manifesto.

2. To affect, or bring to a certain state, by subjecting to, or treating with, a flux. "Fluxed into another world." *South.*

3. Med. To cause a discharge from, as in purgation.

flux (flüks), n. [OF., fr. L. *fluxus*, fr. *fluere*, *fluxum*, to flow. See FLUENT; cf. FLUSH, n. (of carils).] **1. Med.** a A flowing or fluid discharge from the bowels or other part; esp., an excessive and morbid discharge; as, the bloody flux, or dysentery. b The matter thus discharged.

Purge the world of bourgeois sickness, intellectual, professional & commercialized culture, PURGE the world of dead art, imitation, artificial art, abstract art, illusionistic art, mathematical art, —
PURGE THE WORLD OF "AMERICANISM!"

2. Act of flowing: a continuous moving on or passing by, as of a flowing stream; a continuing succession of changes.

3. A stream; copious flow; flood; outflow.

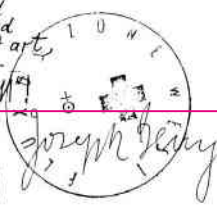
4. The setting in of the tide toward the shore. Cf. REFLEX.

5. State of being fluid through heat; fusion. *Rare.*

PROMOTE A REVOLUTIONARY FLOOD AND TIDE IN ART, Promote living art, anti-art, promote NON ART REALITY to be fully grasped by all peoples, not only critics, dilettantes and professionals.

7. Chem. & Metal. a Any substance or mixture used to promote fusion, esp. the fusion of metals or minerals. Common metallurgical fluxes are silica and silicates (acidic), lime and limestone (basic), and fluorite (neutral). b Any substance applied to surfaces to be joined by soldering or welding, just prior to or during the operation, to clean and free them from oxide, thus promoting their union, as rosin.

FUSE the cadres of cultural, social & political revolutionaries into united front & action.



PURGAR o mundo da doença burguesa, da cultura "intelectual", profissional e comercializada. PURGAR o mundo da arte morta, imitação, arte artificial, arte abstrata, arte ilusionista, arte matemática, — PURGAR O MUNDO DO "AMERICANISMO"!

PROMOVER UMA ENCHENTE E UMA MARÉ REVOLUCIONÁRIA NA ARTE,

Promover arte viva, antiarte, promover **REALIDADE NÃO ARTÍSTICA** a ser **completamente** entendida por todas as pessoas, não somente críticos, apreciadores e profissionais.

FUNDIR os núcleos culturais, sociais e as políticas revolucionárias em uma única frente e ação.

Traduzido pelos autores.

Assim como outros manifestos de movimentos artísticos da Europa no século XX, o Fluxus buscava contrapor as ideias do grupo artístico às tradições vigentes na arte, unida a uma severa crítica social e a um ataque aos costumes burgueses.

Em 1978, Maciunas faleceu e o Fluxus chegou ao fim. Apesar de seguir caminhos diferentes, os artistas do Fluxus continuaram ativos.

Marcos Santilli/Fundação Bienal SP



Com relação ao boxe **Para saber mais**, ao refletir sobre o coioite como parte da ação de Beuys, chame a atenção dos alunos para o título dela. Pergunte o que usar um símbolo caro para os nativos americanos e conviver com ele durante sete dias na mesma sala pode significar numa ação artística com esse nome. Se necessário, diga aos alunos que o coioite foi perseguido e caçado pelo povo europeu ao colonizar os Estados Unidos. Pergunte como eles acham que os indígenas americanos se sentiram ao ver um animal que consideravam parte de sua cultura sendo exterminado e se isso acrescenta algo ao sentido que a *performance* de Beuys tem para eles.

Em 1983, trabalhos e *performances* do Fluxus puderam ser apreciados na XVII Bienal de Arte de São Paulo, quando o grupo teve uma ala dedicada à sua produção e a documentos que registravam sua trajetória. Na foto, registro da abertura da XVII Bienal de Arte de São Paulo, em 1983.

Para saber mais



Arte como ação

O artista alemão Joseph Beuys foi um importante integrante do Grupo Fluxus. Para ele a arte deve transcender os museus e ocupar as ruas, pois ela tem o poder de transformar a sociedade, de comunicar pensamentos por meio da ação do corpo e das palavras. Por isso, Beuys ficou conhecido por suas **ações** artísticas, como a que podemos ver na foto. Na ação apresentada numa galeria de arte em Nova York, o artista fica trancado em uma sala com um coioite durante sete dias. Muitas vezes, o animal mostrava-se agressivo com o artista, que tentava persuadi-lo para torná-lo dócil. Historicamente, para os indígenas americanos, o coioite é um de seus principais mitos, uma imagem de transformação e uma ponte entre o mundo físico e o espiritual. Por que você acha que Beuys escolheu um coioite para fazer parte de uma ação artística realizada nos Estados Unidos? Para você, a arte performática pode transformar a nossa sociedade e nos fazer refletir sobre nossas atitudes?

Fine Art/AGB Photo/AUTVIS, Brasil, 2016



Joseph Beuys durante a ação *Eu amo a América e a América me ama*, realizada em 1974.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, busque informações sobre a vida e a obra de um artista do Fluxus. Depois, elabore um seminário, utilizando cartazes ou recursos de informática que contenham imagens de obras e compartilhe o trabalho com os demais colegas e o professor.

Auxilie os alunos na busca de um artista do Fluxus. Pode ser um dos originais fundadores ou outro que tenha se integrado ao grupo em sua trajetória. A maioria dos trabalhos dos artistas desse movimento é de instalações e *performances*. É importante que busquem por registros fotográficos, vídeos e depoimentos para sua apresentação.

RECORTE NA HISTÓRIA

As raízes do Grupo Fluxus

Ao observar a pintura expressionista, retome com os alunos as características do movimento descritas no texto, perguntando-lhes: “Como são as pinceladas? Que impressões elas nos passam?”; “O que elas nos sugerem como emoção ou subjetividade?”; “Vocês consideram as pinceladas expressivas? Por quê?”.

Reprodução/Schloss Charlottenburg, Berlim, Alemanha /
© Fondation Oskar Kokoschka/AUTVIS, Brasil, 2016.



Retrato de Adolf Loos, de Oskar Kokoschka, 1909. Na imagem da pintura de Picasso é importante que os alunos identifiquem o uso das formas geométricas e a multiplicidade de ângulos ou pontos de vista. Chame a atenção para a maneira como o rosto da personagem pode ser visto com detalhes de frente e de perfil ao mesmo tempo.

O **Cubismo**, surgido em 1908, foi um estilo artístico inspirado na arte geometrizada de Cézanne e criado por Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963). Ele subverteu uma das tradições mais estabelecidas da arte ocidental por meio da exploração de espaços e objetos tridimensionais por diferentes pontos de vista e de vários ângulos. Esse movimento dividiu-se em duas vertentes: o **Cubismo Analítico** (ou geométrico), que se caracterizava pela desconstrução do mundo visual, e o **Cubismo Sintético**, que se caracterizava pelas colagens e pelo uso do espaço vazio representando a forma.

O **Expressionismo Alemão**, movimento iniciado em 1905, foi uma escola estética fundamental do início do século XX, que impulsionou o surgimento de movimentos artísticos na pintura, na literatura e no cinema e afirmava que a arte deveria expressar os sentimentos do artista. Isso significava que a expressão de sentimentos, sensações e ideias era mais importante do que o virtuosismo técnico. Na pintura expressionista é possível ver as marcas do pincel, imaginar e sentir os gestos e os movimentos do pintor ao realizá-las, o que também causa uma sensação de intensidade, de sentimento.

Formas únicas da continuidade no espaço, de Umberto Boccioni, 1913. Bronze, 116 cm x 85 cm x 38 cm.

Ao apreciar a imagem da escultura de Boccioni, destaque os princípios futuristas nela expressos: uma forma que lembra uma armadura ou um robô, que expressa a integração do homem com a máquina, e a posição em marcha da figura, remetendo ao avanço em direção ao futuro.



Mulher chorando, de Pablo Picasso, 1937. Óleo sobre tela, 60 cm x 49 cm.

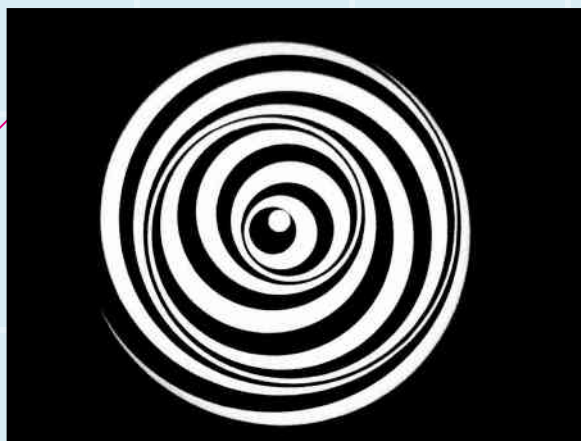
Galeria Tate, Londres, Inglaterra/© Sucessão Pablo Picasso/AUTVIS, Brasil, 2016.

Os artistas do **Futurismo**, movimento que surgiu na Itália em 1914, foram influenciados pela ideia de estilização da imagem. Eles queriam representar o novo e os “milagres da vida contemporânea”, ou seja, os frutos da industrialização. Para isso, procuravam formas de pintar, esculpir e escrever que expressassem a velocidade e a força das máquinas e que representassem a integração do homem com a máquina como a chave para o desenvolvimento e o avanço em direção ao futuro.

G. Cigolini/De Agostini Picture Library/Bridgeman/Keystone.

Como já vimos, o **Dadaísmo** foi fundado em 1916 por um grupo de artistas refugiados na Suíça. O principal objetivo dos dadaístas era protestar contra as guerras e propor um novo começo. A arte dadaísta valorizava as ideias e não o produto final. Para tanto, uma obra de arte dadaísta poderia ser feita ao acaso, assim como poderia ser qualquer objeto. Inicialmente, os dadaístas foram resistentes ao cinema, mas a partir da década de 1920 começaram a fazer experimentações cinematográficas.

Se julgar necessário, peça aos alunos que retomem conteúdos sobre o Dadaísmo trabalhados no Capítulo 1.



Everett Collection/AGB Photo © Succession Marcel Duchamp/AUTVIS, Brasil, 2016.

Cena do filme *Cinema anêmico*, de Marcel Duchamp, 1926.



Everett Collection/AGB Photo

Cena do filme *Um cão andaluz*, de Luis Buñuel em parceria com Salvador Dalí, 1928.

O **Surrealismo** surgiu na Europa em 1918 e partia dos estudos do inconsciente e da psicologia de Sigmund Freud. Os artistas surrealistas, liderados por Max Ernst (1891-1976), passaram a explorar a irracionalidade e a fantasia em busca de uma nova liberdade artística, em que o mundo dos sonhos e do inconsciente, da livre associação e do automatismo, ou de qualquer procedimento utilizado para evitar o controle de uma composição visual, era apreciado.

Destaque o caráter simbólico e onírico do mundo dos sonhos representado nas imagens surrealistas. Você pode sugerir aos alunos que discutam que diferenças observam entre o Dadaísmo e o Surrealismo, por exemplo.

Surgido nos Estados Unidos em 1940, o **Expressionismo Abstrato** caracterizava-se pelo espírito de insegurança causado pela Segunda Guerra Mundial e pelo começo da Guerra Fria. Nesse sentido, era como uma "ação no caos". Sua principal manifestação eram as *action paints*, ou 'pinturas de ação', criadas por Jackson Pollock (1912-1956), consideradas expressões do inconsciente. Para tanto, o artista colocava a tela no chão e derramava a tinta sobre ela, usando diversos objetos para manipular as cores.



© The Pollock-Krasner Foundation/Museum Neuberger, Universidade de Nova York, Estados Unidos/AUTVIS, Brasil, 2016.

Número 8, de Jackson Pollock, 1949. Óleo sobre tela, 86,6 cm x 180,9 cm.

Ao observar a imagem da obra de Pollock, peça que os alunos identifiquem as semelhanças e as diferenças em relação ao Expressionismo Alemão, perguntando-lhes: "Como são as pinceladas?"; "Essa pintura representa algo?"; "Que qualidades chamam a atenção?"; "Podemos dizer algo sobre os sentimentos do artista ao apreciá-la?".

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, busque informações em livros de Arte e na internet sobre os artistas participantes das propostas artísticas apresentadas, seus conceitos e as principais características estéticas de suas obras. Depois de coletar todas as informações necessárias, monte uma apresentação visual utilizando imagens das obras. Para isso, você pode usar o computador para criar apresentações com a ajuda de *slides*.

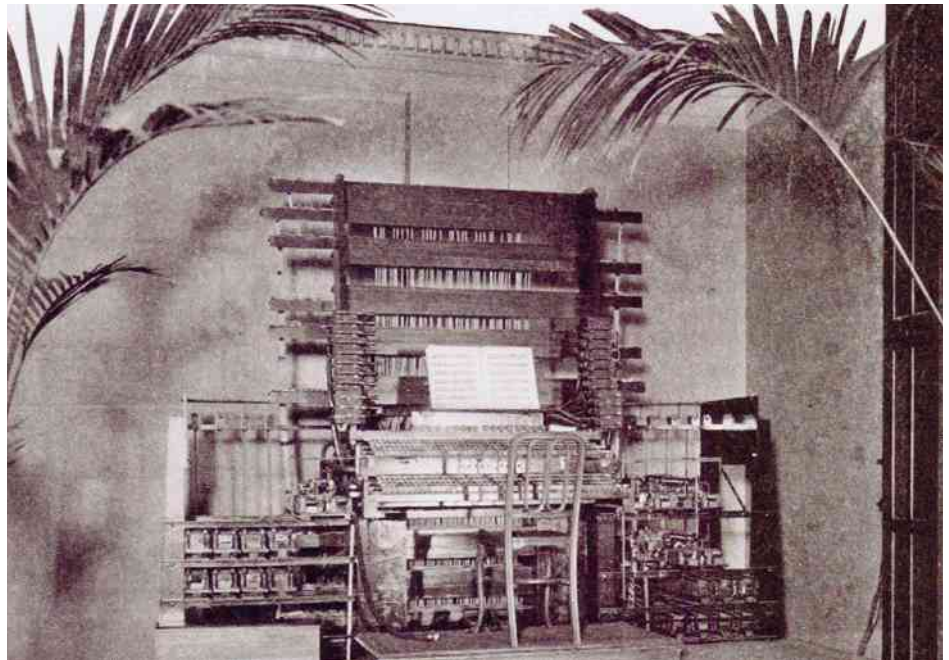
Interlinguagens

Instrumentos eletrônicos

Dinamo: espécie de gerador que transforma energia dinâmica em elétrica.

Assim como nas artes visuais, na música a eletrônica deu origem a um novo campo de experimentações e criações. Um dos primeiros instrumentos musicais eletrônicos foi o **dinamofone**, ou telarmônio, criado por Thaddeus Cahill (186-1934), um engenheiro e inventor americano. Em 1897, ele construiu uma máquina que consistia num **dinamo** elétrico associado a indutores eletromagnéticos que produziam diferentes frequências sonoras.

Para produzir os sons, uma pessoa precisava tocar um teclado e comandar um painel de controles conectado a linhas telefônicas cujos terminais estavam ligados a amplificadores acústicos colocados em locais públicos.



Fine Art/AGB Photo

Console de um telarmônio. Para tocá-lo, o instrumentista sentava-se em frente ao enorme console para controlar o instrumento. O mecanismo completo do telarmônio era tão grande que podia ocupar uma sala inteira.



Ak-g-Images/Latinstock

Outro instrumento musical eletrônico é o **teremim**, criado no final da Primeira Guerra Mundial pelo russo Léon Theremin. Esse instrumento, desprovido de teclado, possui dois detectores de movimento, ou duas antenas, que controlam o volume e a altura do som a partir do movimento das mãos do executante. Não é necessário encostar-se ao instrumento, a não ser para apertar o botão de ligar e desligar.

Um dos instrumentos musicais eletrônicos com teclado, precursor dos sintetizadores de hoje, é o chamado **ondas musicais** ou *ondes martenot*, criado em 1928 por Maurice Martenot (1898-1980), músico francês.

Léon Theremin (1896-1993) explorando os sons de um teremim.

Inspirado pelo teremim, Martenot criou um instrumento cuja manipulação era mais familiar aos músicos: um fio era esticado sobre uma superfície de madeira na qual eram desenhadas as teclas de piano como referência para identificar a altura das notas. Os instrumentistas utilizavam um anel em seu dedo para deslizá-lo sobre o fio e controlar as notas e as características do som de uma forma muito semelhante ao teremim. O instrumento também tinha um banco de chaves de expressão que permitia mudar o timbre e o caráter dos sons.

O **trautônio** é um instrumento musical eletrônico inventado em aproximadamente 1929 por Friedrich Trautwein (1888-1956), um inventor alemão. Em vez de um teclado, o instrumento é feito de um fio resistor sobre uma placa de metal que é pressionada para gerar um som.

Bettmann/Corbis/Latinstock



TT News Agency/akg-images/Latinstock

Os primeiros trautônios foram comercializados entre 1932 e 1935, e foram produzidas apenas cerca de cem unidades.

Ondes martenot, instrumento musical eletrônico inventado em 1928 por Maurice Martenot. O projeto original tinha um som muito parecido com o do teremim. As características e possibilidades sonoras do instrumento foram expandidas pela adição de controles de timbre e alto-falantes comutáveis.

Reflexão sobre o trabalho dos artistas

- Como você viu, na música, assim como nas artes visuais, inovações e aprimoramentos tecnológicos influenciaram os artistas e os levaram a explorar novas formas de criação, aproveitando os meios de produção eletrônicos. Em trio, reflita sobre as questões abaixo e elabore o registro escrito de suas ideias.
 - a) De que maneira as transformações e os avanços tecnológicos podem influenciar a produção artística?
 - b) O uso de recursos eletrônicos nas criações de Nam June Paik ou Léon Theremin, em sua opinião, descaracteriza a arte ou a técnica artística?
 - c) Nesta seção, você viu pessoas que inventaram instrumentos eletrônicos, enquanto Nam June Paik se apropriou de uma tecnologia já existente em seu trabalho. Quais são as diferenças entre essas duas posturas?
 - d) O fato de uma obra de arte ser produzida com meios eletrônicos muda a relação do público com ela? Por quê?

A partir da reflexão sobre como artistas visuais e músicos se relacionam e aproveitam os recursos eletrônicos, converse com os alunos sobre a possibilidade de as linguagens se integrarem por meio das tecnologias.



Nesta seção, você encontrará propostas de atividades para a realização de produções artísticas relacionadas à videoarte. As atividades são uma forma de colocar em prática os temas que foram estudados no capítulo. Lembre-se de colocar as produções em seu portfólio.

Nesta seção, há uma proposta de projeto para a realização de uma produção artística com trabalho em produção audiovisual. É importante que os alunos explorem os recursos propostos e experimentem os diferentes equipamentos que tiverem disponíveis, como telefones celulares, câmeras e computadores. A produção de videoarte é ampla e variada, por isso, incentive seus alunos a buscar informações para entrar em contato com mais referências. Peça a eles que façam o registro da atividade para compor parte do portfólio. Se achar necessário, trabalhe em conjunto com o professor de Informática Educativa.

Faça a leitura da imagem apresentada como forma de retomar as características e as possibilidades de produção de videoarte com os alunos e de levantar ideias e sugestões de formatos para os projetos deles. Pergunte aos alunos o que acham que a obra representa, como se relacionam a estátua de Buda, que remete a uma tradicional religião de origem oriental, a tecnologia, o passado mostrado em vídeo sendo assistido no presente pela própria estátua, etc. O propósito dessas perguntas é que os alunos possam analisar possíveis elementos simbólicos na obra, indo além dos elementos ali presentes. Você também pode sugerir que busquem mais informações de trabalhos de artistas na internet, para que ampliem ainda mais o repertório.

1. Criando uma obra de videoarte

Há muitas formas de se manifestar e apresentar uma obra tendo os recursos de vídeo como meio de produção. Por exemplo, você pode criar uma videoinstalação, um vídeo artístico, uma montagem com monitores, colocar um vídeo na internet, etc. Por isso, para este trabalho, uma questão significativa é a definição e a disponibilidade dos equipamentos e dos recursos da sua escola.

Para começar, organize-se em um grupo com mais quatro colegas e converse sobre a divisão de tarefas, pois a cada um do grupo deve ser atribuída uma função que requer habilidades e competências diferentes. Determine com seus colegas quem vai editar o vídeo no computador, quem ficará encarregado de fazer a trilha sonora, quem pode tocar instrumentos ou desenhar, quem vai filmar e inserir os efeitos no vídeo, etc.

O próximo passo é definir um tema para o trabalho e discutir ideias e possibilidades para a realização do projeto: onde e o que o grupo vai filmar, que equipamentos serão necessários, se no filme haverá uma história, etc. Para isso, retome os conteúdos sobre a videoarte estudados neste capítulo e no Capítulo 3 e busque mais informações sobre o trabalho de outros artistas que pode servir de inspiração para o seu projeto.

Art Resource/Museu de Arte Moderna, Nova York, EUA.



TV Buda, videoinstalação de Nam June Paik realizada em 1974. Nesta obra, por exemplo, o artista coloca uma estátua de Buda, divindade religiosa, observando uma TV que exhibe ao mesmo tempo sua própria imagem, captada por uma câmera ao vivo. Para você, o que o artista quis passar com esta obra?

Se você e seu grupo decidirem realizar gravações para o trabalho, disponha de câmeras de filmagem ou outros aparelhos que possuam o mesmo recurso, como celulares, por exemplo.

Lembre-se: para realizar uma obra de videoarte, é possível explorar os recursos do vídeo e da edição, como efeitos de computador, filtros de cor, filmagens em câmera lenta ou acelerada, deixar a imagem muda, alterar o som, etc. Também é interessante explorar e experimentar, no momento da gravação do vídeo, as possibilidades estéticas e visuais: filmar de diferentes ângulos, utilizar o *zoom* da câmera, filmar detalhes de objetos, como se estivesse criando imagens abstratas, etc. Faça diversos testes e experimentações com a câmera, até chegar a um resultado que se relacione ao tema escolhido pelo grupo.

Você também pode pensar em imagens relacionadas ao tema e buscar por vídeos na internet. Converse acerca de quais imagens e cenas você e seu grupo poderiam criar para expor suas ideias. Lembre-se de que o trabalho não deve ser exatamente um filme com uma narrativa, mas que deve conter imagens, cenas e sequências sobre o tema escolhido. Uma tática é discutir o tema a fim de criar um roteiro que possa servir de orientação. Nele podem conter desde as imagens selecionadas e a sequência que o grupo vai escolher até questões estéticas de filmagem, de acordo com seus recursos tecnológicos para a realização do projeto.

Depois de filmada a parte audiovisual do trabalho, é hora de editar o vídeo ou a sequência de imagens criada. Para isso, passe para um computador o que você e seu grupo filmaram e, em um programa de edição de vídeos, vocês podem editá-lo de forma a cortar, aplicar filtros, trilha sonora, legendas, entre outros recursos que quiserem. Dependendo da ideia e do projeto de vocês, crie mais de um vídeo. Se for necessário, peça ajuda ao professor de Informática Educativa.

Uma obra de videoarte também pode ser realizada na forma de instalação e com recursos interativos, por exemplo, como Nam June Paik fez várias vezes. Ocupar o ambiente, usar recursos como uma sala escura, utilizar objetos em conjunto com os vídeos, combinar câmeras ligadas diretamente aos monitores que filmam o próprio ambiente onde está o trabalho, usar materiais – como cortinas, tecidos, objetos variados – e colocá-los junto dos vídeos que se relacionam com eles, utilizar caixas de som com uma trilha sonora especialmente criada ou selecionada para a videoinstalação, projetar vídeos por meio de aparelhos eletrônicos (projetores, por exemplo), enfim... existem inúmeras maneiras de se criar uma videoinstalação. Se você e seu grupo optarem por uma instalação, pense nos materiais para a sua realização, no local onde será exposta e na forma como a produção será apresentada.

2. Apresentando a videoarte

A última parte deste projeto é a exposição do trabalho. De acordo com o seu projeto, pense em uma apresentação para a sua videoarte. Para isso, combine com o professor e os demais colegas uma data e um local para as apresentações e reserve os recursos necessários ou traga de casa o que precisar para a mostra. A partir disso, utilizando computadores e aparelhos de projeção para exibir os vídeos e os demais recursos planejados para criar a instalação, como objetos, som, etc., prepare a apresentação do seu trabalho.

Se possível, convide outros colegas da escola e pessoas da comunidade para apreciar a sua videoarte. Para isso, você pode elaborar cartazes convidando outras pessoas. Não se esqueça de fazer registros do trabalho para compor seu portfólio a fim de acompanhar seu processo de aprendizagem em Arte.

Esta atividade é uma proposta para que os alunos realizem seu projeto de videoarte a partir do que estudaram, leram, debateram e experimentarem no decorrer do capítulo. Observe como as experimentações e as atividades realizadas são importantes para a preparação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Retome o que já realizaram e, se possível, faça uma apreciação do portfólio para que reavaliem e valorizem suas aprendizagens neste momento. Estimule que cada grupo discuta bastante a respeito de seu tema e de seu projeto e que, mesmo com um conjunto de ideias e um roteiro prévio, eles estejam abertos a novas experimentações e ideias que possam surgir durante a produção de sua obra de videoarte.

PARA ENCERRAR

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você conheceu muitos conceitos relacionados à videoarte. A seguir, resumimos os conteúdos que foram abordados.

- Nas narrativas audiovisuais, linguagens e conceitos artísticos podem se entrecruzar e se combinar.
- A videoarte é um exemplo de como o desenvolvimento tecnológico e a arte podem se influenciar mutuamente.
- Algumas das características mais importantes da videoarte é que ela se apropria dos meios de comunicação de massas e pode promover a interatividade.
- O interesse nas artes visuais pelo registro e pela reprodução de imagens em movimento existe há muito tempo e impulsionou diversas produções artísticas e o desenvolvimento do cinema e do vídeo.
- As artes audiovisuais usam imagens em movimento e sons que podem ser combinados de diversas formas, resultando em diferentes interpretações por parte do espectador.
- As artes audiovisuais podem ser projetadas em espaços diferentes e originais.

O momento da autoavaliação é fundamental como forma de reconhecer as aprendizagens e a significação dos estudos sobre Arte para os alunos. Ajude-os a refletir sobre suas aprendizagens, os conhecimentos adquiridos e a produção realizada. É importante que identifiquem como as discussões e os estudos alimentam seu repertório e suas produções, e como produzir é também uma forma de aprender. O portfólio terá uma importante função nessa reflexão, ao longo do ano.

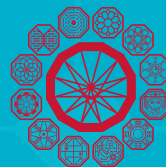
Caso seja possível realizar uma visita a um museu ou a uma galeria de arte em sua cidade, combine com os alunos uma data e verifique previamente informações sobre a exposição. Veja mais orientações sobre como organizar excursões com os alunos para eventos artísticos no final deste livro.

Visite

Em sua cidade há museus ou galerias de arte que apresentam videoarte? Se sim, não deixe de visitá-los com o professor e os colegas para conhecer outras obras de videoarte.

Retomando o portfólio

1. Depois do que você estudou neste capítulo, o que aprendeu sobre a produção audiovisual?
2. O que mais lhe chamou a atenção nos trabalhos de videoarte mostrados no capítulo? Quais são suas principais características?
3. Quais relações você estabeleceu entre a produção, o desenvolvimento tecnológico, a comunicação de massas e o papel da arte na sociedade? O que você viu e estudou sobre esses temas neste capítulo?
4. Como podemos comparar as características, a estética e a produção de arte com meios audiovisuais com as tradições artísticas, como a da pintura e da escultura? Quais transformações você identifica?
5. De que maneira a videoarte ajudou a romper com o conceito de arte tradicional?
6. Quais relações você identifica entre as atividades e as produções realizadas e o que foi estudado? Eles se complementam? De que forma?
7. Como você sentiu ou percebeu a transição entre as propostas de atividades e práticas?
8. Como foi sua interação com os colegas nas produções em grupo? Como vocês dividiram e organizaram o trabalho?
9. De que forma você refletiu e viabilizou suas ideias nas produções que você realizou individualmente e em grupo? O que você pode dizer sobre sua expressão artística?
10. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do estudo? Como você as contornou?



PROJETO 1 ○ Arte e ética

Jadilson Simões/Folhapress



Aves em cativeiro no Parque dos Falcões, em Sergipe. Que sentimentos esta imagem desperta em você?

No decorrer desta Unidade, você teve contato com artistas representativos da arte contemporânea, que romperam com paradigmas da arte construídos historicamente e provocaram reflexões, criando novas formas de expressão artística, como os *ready-mades* de Marcel Duchamp, a música experimental de John Cage, a dança-teatro de Pina Bausch, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e a videoarte de Nam June Paik.

O estudo sobre a poética e as obras desses artistas trouxe questionamentos a respeito de como podemos nos relacionar com os diversos tipos de produção artística e estabelecer relações entre as mudanças culturais, sociais e tecnológicas e a arte, propondo outro modo de olhar para os conceitos de arte, artista e público. Além disso, durante os capítulos, você conheceu movimentos que deram a base para o surgimento da arte contemporânea e de suas propostas.

As ideias apresentadas durante a Unidade abriram caminhos para colocar em discussão alguns valores e conceitos. Vimos, por exemplo, que o conceito de beleza, em outro contexto histórico e social, representava um ideal que antes era diretamente ligado ao que agrada os nossos sentidos. No entanto, com as novas perspectivas que a arte contemporânea apresentou, esse ideal foi questionado, e as obras de arte começaram a expressar cada vez mais as ideias do artista, propondo uma ligação mais íntima do conceito com a estética da obra e despertando uma nova gama de emoções, como o estranhamento, o medo, a raiva, a tristeza, a revolta, etc.

Vivenciar a arte nos permite desvelar reflexões sobre aspectos que permeiam nosso cotidiano.

Durante as experimentações realizadas nos capítulos, você também pôde perceber que vivenciar a arte nos permite desvelar reflexões sobre aspectos que permeiam nosso cotidiano. Isso porque a diversidade de temas e materiais utilizados nas obras de arte das diversas linguagens artísticas trabalhadas levantou pontos que dialogam com esses assuntos e com o próprio fazer artístico.

Portanto, levando em consideração que a vivência artística pode nos trazer sentimentos diversos e abrir caminhos para reflexões e diálogos, você vai conhecer mais um artista que ousou na escolha da materialidade de suas obras para expressar suas ideias. Assim, este projeto tem o objetivo de aprofundar sua experiência em Arte e discutir a produção artística e sua relação com a ética. Para começar, explore a foto de abertura deste projeto.

A imagem retrata o Parque dos Falcões, um local dedicado à preservação de aves de rapina, onde esses animais são criados e mantidos em cativeiro. Com a autorização do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), os fundadores do parque reproduzem, criam e catalogam essas aves com o intuito de protegê-las. No parque também há atividades de ecoturismo e de educação ambiental, como as que podemos encontrar ao visitar um zoológico. Para você, a criação de parques como esse é importante? Por quê? Qual é a sua opinião sobre manter aves ou qualquer animal silvestre em cativeiro? Essa é uma postura ética? Por quê? Como você se sentiria ao deparar com a utilização de animais em obras de arte ou para qualquer outro fim?

Converse com os colegas e o professor sobre esses primeiros questionamentos e, em seguida, para criar e produzir uma instalação artística na escola, conheça o trabalho de um artista brasileiro que causou polêmica em uma das principais mostras de arte de nosso país. *Por meio desses questionamentos, os alunos serão levados a expressar suas primeiras opiniões sobre animais em cativeiro e o uso de animais em obras de arte. Aqui a intenção é fazer uma reflexão inicial sobre o tema do projeto, que é a relação entre arte e ética. Deixe que os alunos falem livremente a respeito das perguntas, mediando a conversa para que todos possam ouvir as diferentes opiniões. O objetivo é que eles se tornem capazes de opinar criticamente acerca desse assunto, levando em conta todo o contexto de esgotamento de recursos naturais, extinção animal, criação de organizações de proteção ambiental e da arte como meio de expressão e como porta para a reflexão da população.*

Artur Barrio/Acervo do artista



Se achar pertinente, promova uma conversa sobre o que foi estudado até aqui, deixando que os alunos falem sobre o que aprenderam, tornando esta uma atividade colaborativa.

1 Referências

Bandeira branca

Edouard Fraipont/Acervo do fotógrafo



Bandeira branca,
instalação de Nuno
Ramos realizada na
29ª Bienal de Arte de
São Paulo, em 2010.

PROJETO 1: Arte e ética

O quê?

Criação e produção de uma instalação artística.

Para quê?

Para compreender que a arte pode suscitar questionamentos éticos.

Como?

Conhecendo o trabalho de Nuno Ramos e refletindo sobre a obra.

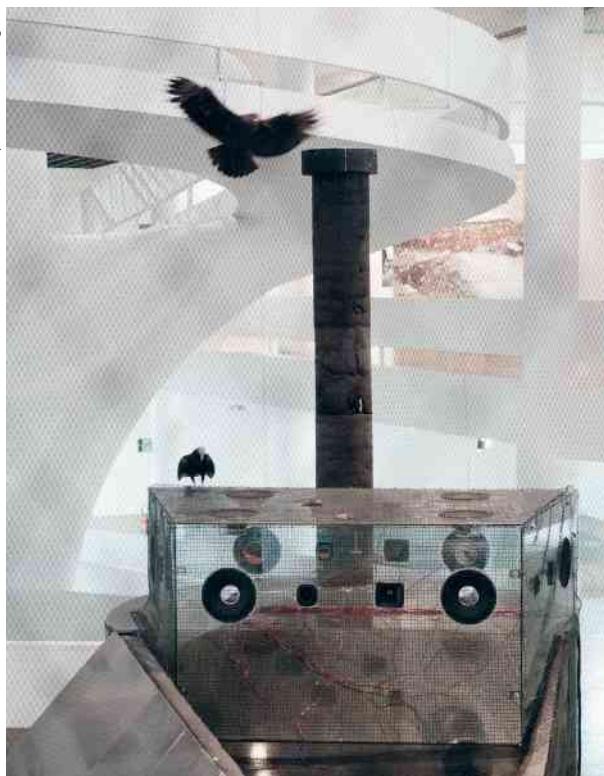
Ao fazer a fruição da imagem de *Bandeira branca* com os alunos, chame a atenção para os elementos que fazem parte da obra. Neste primeiro contato, o objetivo é que os alunos discutam a materialidade da obra e, a partir de suas referências, falem sobre suas impressões e sobre as sensações que ela pode causar. Neste momento você pode incitar que eles façam relações entre as fotos apresentadas na abertura deste projeto e as imagens da obra do artista. Deixe que eles exponham suas ideias, mas incentive-os, fazendo perguntas como: “O que há de diferente na composição da instalação?”; “De que forma vocês relacionam as fotos da abertura deste projeto às imagens dessa obra? Há algum elemento semelhante entre elas?”; “Na opinião de vocês, por que o artista escolheu usar animais em sua instalação? Que ideias ele quis passar ao público?”; “O que vocês acham dessa escolha do artista? É uma postura ética? Por quê?”, etc. Aceite todas as respostas dos alunos, pois neste momento eles devem começar a refletir a respeito do trabalho de Nuno Ramos.

- Observe a imagem da instalação artística *Bandeira branca*, de Nuno Ramos, e converse com os colegas e o professor sobre suas impressões respondendo às perguntas a seguir.
 - a) Descreva a imagem. O que mais chama sua atenção? Por quê?
 - b) Que materiais e elementos o artista utilizou na instalação?
 - c) Que sensações a imagem dessa obra desperta em você? Há algo nela que causa estranhamento? O quê?
 - d) Que tipo de reação você acha que essa instalação despertou no público? Por quê?
 - e) Em sua opinião, o que o artista quis expressar com essa obra?

A obra *Bandeira branca*, criada pelo artista plástico, compositor e escritor paulistano Nuno Ramos (1960), foi realizada e exposta na 29ª Bienal de Arte de São Paulo, no ano de 2010. Essa instalação é formada por três grandes esculturas, feitas em areia queimada pilada e granito, três postes, também feitos com areia queimada comprimida, e três caixas de som de vidro, que foram dispostas em cima dos postes e tocam, sem parar, três canções em intervalos de tempo diferentes.

Uma das características de Nuno Ramos é explorar e utilizar diversos materiais em suas obras e, com frequência, citar outros artistas em suas produções. Para compor *Bandeira branca*, o artista escolheu as músicas “Acalanto”, de Dorival Caymmi, interpretada por Dona Inah; “Carcará”, de João do Vale e José Cândido, interpretada por Mariana Aydar; e a música homônima “Bandeira branca”, de Max Nunes e Laércio Alves, com a interpretação de Arnaldo Antunes. Ao final delas, as vozes dos três cantores se unem para cantar a expressão “Nada é”. Conheça a seguir as letras dessas canções e procure relacioná-las à instalação.

Edouard Fraipont/Aerivo do fotógrafo



Bandeira branca é uma obra de arte híbrida, que mistura diversas linguagens artísticas. O artista utilizou materiais como areia, caixas de som e telas para compor seu trabalho.

Acalanto

É tão tarde
A manhã já vem
Todos dormem
A noite também
Só eu velo
Por você, meu bem
Dorme anjo
O boi pega neném

Lá no céu
Deixam de cantar
Os anjinhos
Foram se deitar
Mamãezinha
Precisa descansar
Dorme, anjo
Papai vai lhe ninar
“Boi, boi, boi,
Boi da cara preta
Pega essa menina
Que tem medo de careta”

Carcará

Carcará
Lá no sertão
É um bicho que avoa que nem avião
É um pássaro malvado
Tem o bico volteado que nem gavião
Carcará
Quando vê roça queimada
Sai cantando e voando,
Carcará
Vai fazer sua caçada
Come intê roça queimada
Mas quando chega o tempo da invernada
No sertão não tem mais roça queimada
Carcará mesmo assim num passa fome
Os burrego que nasce na baixada
Carcará
Pega, mata e come
Carcará
Num vai morrer de fome
Carcará
Mais coragem do que home
Carcará
Pega, mata e come
Carcará é malvado, é valentão
É a águia de lá do meu sertão
Os burrego novinho num pode andá
Que ele puxa o umbigo intê matá

Bandeira branca

Bandeira branca, amor
Não posso mais.
Pela saudade
Que me invade eu peço paz.
Saudade, mal de amor, de amor
Saudade, dor que dói demais
Vem, meu amor
Bandeira branca eu peço paz.

Todas as letras foram retiradas de:
<www.letras.mus.br>.
Acesso em: 28 abr. 2016.

Neste momento, você pode instigar os alunos com questões como: “Observando as imagens, com o que vocês acham que se parecem as esculturas?”; “Os postes produzidos para a instalação remetem a algo? A quê?”; “A partir dos trechos das letras das músicas aqui apresentados, sobre o que vocês acham que elas falam?”; “Há alguma relação entre as letras? Qual?”; “Que relações podemos estabelecer entre as músicas e a obra?”; etc. Deixe que eles falem livremente sobre suas impressões, mas procure promover reflexões acerca do teor de violência, morte e paz que está presente nas músicas. Para realizar a leitura da obra, é fundamental que você ouça essas canções com os alunos. Evidentemente, essa experiência não será como ver a obra pessoalmente, mas pode provocar uma aproximação com a proposta do artista e seu

Se possível, assista ao vídeo com os alunos, para que eles entendam a intenção do artista e possam criar uma interpretação da obra.

Além dos materiais citados, três urubus também fizeram parte da obra: protegidos por uma tela, os animais permaneciam em confinamento, voando e protagonizando outras ações, que podiam ser observadas pelo público do lado de fora do viveiro impenetrável criado pelo artista.

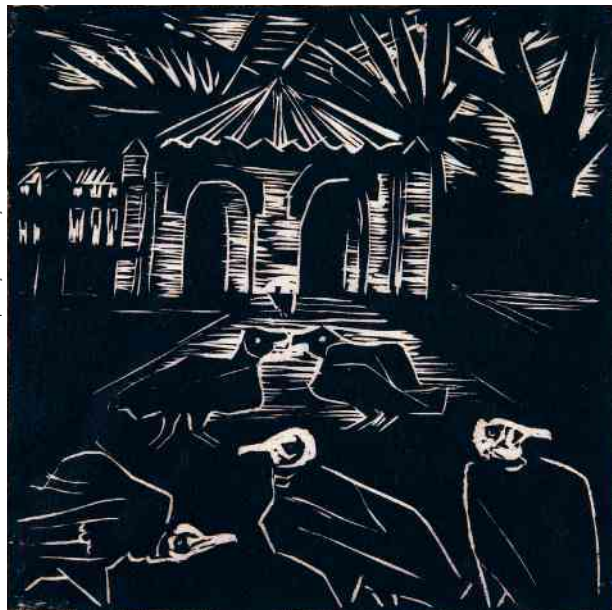
Edouard Fraipont/Acervo do fotógrafo



Três urubus também fizeram parte de *Bandeira branca*, de Nuno Ramos, e ficavam confinados no espaço destinado à obra, protegidos por uma imensa tela que cercava toda a instalação.

Dessa forma, por meio da utilização de materiais frágeis, como areia e vidro, e inspirado pela obra de Oswaldo Goeldi (1895-1961), que, segundo Nuno Ramos, apresenta como eixos de trabalho temas como o noturno, o abandono e o esquecimento, o artista buscou criar uma obra que dialogasse com suas diversas referências e com a arquitetura do prédio onde foi exposta.

Reprodução/Associação Artística Cultural Oswaldo Goeldi



Urubus, de Oswaldo Goeldi, cerca de 1925. Xilogravura, 14,8 cm x 14,8 cm. Goeldi é uma das grandes inspirações de Nuno Ramos.

Incentive os alunos a buscar informações sobre as referências de Nuno Ramos citadas no texto para que possam formar uma opinião crítica sobre a obra. A intenção aqui não é esgotar a leitura da obra, que é metafórica, mas apresentar elementos para que os alunos possam fazer as relações necessárias à compreensão da complexidade do trabalho do artista. Deixe que os alunos falem livremente sobre as relações que estabeleceram entre os elementos apresentados e o contexto em que a instalação foi realizada, retomando as imagens da obra e as músicas.

Navegue

Conheça a obra e a trajetória do artista brasileiro Oswaldo Goeldi para entender as referências do trabalho de Nuno Ramos. Na página oficial do artista é possível ver muitas de suas xilogravuras. Disponível em: <www.oswaldogoeldi.org.br/index.php/obras>. Acesso em: 1º maio 2016.

Planejado por Oscar Niemeyer (1907-2012), um dos maiores expoentes da arquitetura brasileira, o espaço do pavilhão da Bienal foi construído entre 1951 e 1954, período em que o Brasil vivia o **desenvolvimentismo**, política econômica voltada ao crescimento por meio da produção industrial e, conseqüentemente, do consumo. Para você, o momento que vivemos hoje tem alguma semelhança com o período desenvolvimentista citado? Qual? Que relação existe entre a arquitetura do prédio, a obra de Goeldi e a materialidade da instalação de Nuno Ramos? Há alguma crítica presente na junção desses elementos? Qual?

Segundo Nuno Ramos, sua intenção ao realizar a instalação *Bandeira branca* foi a de chamar a atenção do público para a necessidade de reflexão sobre o momento desenvolvimentista que novamente vigorava no mundo em 2010, época em que foi produzida. A materialidade da obra, o espaço da mostra e a *performance* dos urubus eram elementos que, juntos, davam expressividade visual às ideias do artista.

No entanto, a presença dos urubus vivos nesse trabalho gerou muita polêmica entre ativistas ecológicos, que encararam a obra como um ato de desrespeito e maus-tratos aos animais e realizaram diversos protestos contra a instalação. Um manifestante chegou a romper a tela de proteção e a pichar a frase “Liberte os urubu” em uma das esculturas.

Segundo o artista e os responsáveis pela Bienal de Arte de São Paulo, na época, esses animais pertenciam ao Parque dos Falcões, que conhecemos anteriormente, e a participação deles foi feita legalmente, com autorização do Ibama de Sergipe. Porém, em meio a muitas manifestações contrárias à obra, os animais foram retirados da exposição e devolvidos ao parque, alterando, assim, a ideia original do artista. Em 2008, Nuno Ramos havia utilizado as mesmas três

Assista

Para compreender melhor a instalação *Bandeira branca*, assista a um vídeo em que Nuno Ramos fala sobre a obra. Disponível em: <http://tvcultura.com.br/videos/31965_bandeira-branca-de-nuno-ramos.html>. Acesso em: 1º maio 2016.

aves em outra instalação, realizada em Brasília, que não teve os mesmos impedimentos.

Na época em que *Bandeira branca* foi exposta, diversos textos apoiando e criticando a instalação circularam na mídia. Em um deles, o próprio artista argumentou defendendo a obra. Leia um trecho desse texto a seguir.

Os textos a seguir apresentam recortes feitos a partir da problemática tratada neste projeto. Se achar pertinente, peça aos alunos que leiam os textos na íntegra na internet.

[...] Começo este texto, portanto, fazendo a minha lição de casa: o que quer que tenha acontecido, aconteceu por meio das instituições. A licença do Ibama de Sergipe, que permitiu o transporte e a exposição dos animais, era legítima e dentro de parâmetros absolutamente legais, bem como sua cassação pelo Ibama de Brasília.

Tentamos, eu e a Fundação Bienal, que me apoiou de todos os modos possíveis em defesa do meu trabalho, uma liminar na Justiça e perdemos. Acatamos e tiramos, no mesmo dia em que a decisão liminar saiu, as três aves. Sinto-me coibido, injustiçado e chocado com tudo isso, mas não posso dizer que fui censurado. E por entender que a forma que destruiu meu trabalho ao tirar as três aves é legítima, quero divergir completamente dela.

Como quase nenhuma informação sensata circulou, tenho primeiro que dizer o óbvio:

- 1) As aves que utilizei em meu trabalho são aves nascidas em cativeiro, e não sequestradas do *habitat* natural; é para este cativeiro que voltaram (e onde estão neste momento), quando foram “soltas” do meu trabalho.
- 2) Pertencem ao Parque dos Falcões (criadouro conservacionista que funciona com autorização do Ibama, realizando atividades educacionais e pedagógicas, pelo Brasil inteiro, com aves de rapina), que as mantém em exposição para o público, como num zoológico.
- 3) Essas mesmas três aves participaram em 2008 de uma versão bastante similar deste trabalho [...], durante dois meses, adaptando-se perfeitamente ao espaço e sem nada sofrer, com plano de manejo aprovado pelo mesmo Ibama.
- 4) As aves foram adaptadas ao espaço da Bienal antes do início da mostra, com a presença do veterinário responsável por elas e de um tratador.

[...]

EXPIAÇÃO Por que, então, tanta confusão? Que é que está sendo expiado aqui?

Para começo de conversa, e como aproximação ao problema, quero lembrar que *Bandeira branca* não é um trabalho de ecologia, nem eu sou especialista em aves de rapina [...]. Por isso utilizei os serviços de uma entidade ecológica o Parque dos Falcões, e obtive, tanto na montagem em Brasília, em 2008, quanto em São Paulo, autorização do órgão legal em meu país para esses assuntos. Ou a lei não vale para todos? [...]

VALORES Arte não cabe nos bons nem nos maus valores, por mais confiança que se tenha neles. Dela

emana um signo aberto, para isso foi inventada, para que fanatismos como os que ouvi nessas últimas semanas não circunscrevem completamente o possível da vida. Claro que ninguém está acima da lei, e, repito, cumprimos, artista e instituição, rigorosamente a legislação ambiental brasileira – mas é a possibilidade de pensar diferente que está sendo criminalizada aqui. [...]

RAMOS, Nuno. *Bandeira branca, amor. Folha de S. Paulo*, São Paulo, 17 out. 2010. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/il1710201005.htm>. Acesso em: 2 maio 2016.

Em resposta a Nuno Ramos, George Guimarães, do Veddas, um instituto que visa promover e defender o direito dos animais, escreveu um texto argumentando contra a obra do artista. Leia abaixo um trecho:

[...] Na esperança de buscar compreender o disparate que brota da mente de um artista que precisa recorrer ao uso de animais para expressar a sua arte, fiz questão de ler o trecho do seu texto em que há a descrição sobre o que foi pretendido com a “obra” em questão. Após a leitura, prevalece a minha percepção sobre aquilo que afirmei em alto e bom tom a todos os presentes na exposição durante o protesto que realizamos algemados à sua “obra”: a necessidade de usar animais vivos para expressar a arte apenas atesta para a falta de criatividade do artista. Quantos elementos pode a mente de um verdadeiro artista criar sem ter que explorar animais sencientes para transmitir a sua mensagem? Não se trata, portanto, de pretender realizar, como o senhor afirmou, “o sequestro, digamos, de qualquer sentido que ele pudesse propor”, mas de apontar a sua falta de criatividade e protestar contra a falta de respeito aos limites da ética e da moralidade, elementos tão necessários à formação de uma civilização sintonizada com o novo momento planetário que vivemos. Como o senhor deveria saber, a arte, com seu papel educador e provocador do pensamento humano, tem enorme responsabilidade sobre a formação moral da nossa sociedade.

No caso do seu trabalho, ele não é apenas imoral, mas é também criminoso. [...]

Em relação à sua impressão sobre a “desfaçatez com que foi usado como trampolim para um discurso já pronto, anterior a ele, que via nele apenas uma possibilidade de irradiação”, o senhor não poderia estar mais equivocado. Não havia discurso pronto nem tampouco havia a intenção de usar a sua infeliz “obra” como trampolim para coisa alguma. O que houve foi um momento inicial de perplexidade que foi seguido pela elaboração de ações. Digo que houve perplexidade porque, como se não bastassem tantas formas de exploração animal já em operação em nossa sociedade especista, pretendia-se agora ampliar ainda mais os já enfraquecidos limites da exploração de animais como meros objetos. Mais do que isso, mais do que a falta de sensibilidade do artista e dos curadores da Fundação

Bienal, há ainda a violação da Constituição Federal e de leis federais e municipais que vedam expressamente a submissão de animais à crueldade, além de, no caso da lei municipal, vedar especificamente a exibição pública de animais em circos e congêneres. Não se trata, portanto, do uso de um discurso já pronto, mas de uma mobilização contra essa aberração que ultrapassa até mesmo os limites já demasiadamente frouxos e aceitos pela sociedade. Prova de que esses limites existem e têm o apoio popular é que eles estão expressos na forma de leis. [...]

Disponível em:
<<http://veddas.org.br/resposta-de-george-guimaraes-ao-texto-de-nuno-ramos/>>.
Acesso em: 2 maio 2016.

Após a leitura dos textos, vimos que *Bandeira branca* não foi a única instalação em que Nuno Ramos contou com a presença de animais para compor a metáfora de sua produção artística; no entanto foi

Após a leitura dos textos e a análise dos argumentos apresentados, abra espaço para que os alunos expressem seus diferentes pontos de vista. Procure não homogeneizar as opiniões, mas ajude-os na construção de argumentos em defesa de suas convicções. O importante numa situação como essa é o exercício da reflexão. Se possível, assista com os alunos às instalações com filme que o artista disponibiliza em sua página. *Monólogo para um cachorro morto*, por exemplo, é outra obra em que Nuno Ramos utiliza animais. Dessa vez, ele usou um animal morto para compor a obra. Verifique a classificação etária das obras indicada no site.



Criando uma instalação

Como vimos no decorrer da Unidade, a arte contemporânea abre espaço para que a ideia do artista se materialize e se relacione com a estética da obra de forma que construa um todo que expresse suas ideias. Sobre isso, a **filosofia pragmata**, da qual um dos maiores expoentes é o americano John Dewey (1859-1952), afirma que a arte é experiência, e a experiência é o que define as diversas nuances que a arte pode ter, como a ética, a estética, a política, etc. Os pragmatistas, portanto, entendem que a arte permite uma ampliação em relação ao pensamento filosófico tradicional, opondo-se à maior parte das dualidades propostas por essa corrente, como belo-feio, bem-mal, sujeito-objeto, corpo-mente, etc.

Dessa forma, o que caracteriza a experiência da arte é o prazer que sentimos ao entrar em contato com aquilo que consideramos belo, que tanto pode ser bonito como feio. Por isso, é possível sentir prazer estético ao fazer e apreciar determinadas produções culturais, como pinturas, esculturas, músicas, canções, *performances* teatrais ou espetáculos de dança, que podem nos sensibilizar pela harmonia ou pelo equilíbrio, mas também pela confusão ou agressividade.

Se a estética pode ser ampliada e aceitar diversos padrões, a ética também pode ser. Dessa

a primeira alvo de protestos. Agora, com base nos argumentos apresentados em ambos os textos, responda: qual é a sua opinião sobre o uso de animais em obras de arte? Para você, a arte, que é uma das mais antigas formas de expressão do ser humano, deve se limitar ao uso de apenas alguns materiais? Por quê? Nossa liberdade de expressão deve ser pautada pelos valores éticos que vigoram socialmente? Em sua opinião, de que forma a ética se relaciona à arte? Discuta essas questões com os colegas e o professor, estabelecendo relações entre os textos.



Navegue

Para conhecer mais sobre a poética de Nuno Ramos, acesse a página oficial do artista, onde é possível ler textos críticos, além de ver fotos e vídeos de algumas de suas obras de arte. Disponível em: <www.nunoramos.com.br/>. Acesso em: 1º maio 2016.

maneira, ela se caracteriza por ser realista, ou seja, ela passa a ser relativa às experiências vividas e a resultar de uma ampliação da convivência humana, o que, conseqüentemente, amplia os valores de certo e errado. Em outras palavras, a **ética pragmata** pode não possuir regras morais fixas, mas, sim, ampliadas.

Assim, como toda forma de arte carrega consigo algum tipo de conteúdo ou tema que, além de nos envolver de forma sensível, nos faz pensar, a experiência artística também nos ajuda a avaliar ou valorizar as coisas do mundo. Por isso, a arte também pode ser encarada como uma experiência ética. Quando vivenciamos uma experiência ética, usamos a razão, valorizando-a moralmente, e acabamos por conhecer mais sobre nós mesmos, sobre o outro, sobre a natureza, sobre conceitos de outras áreas do saber e sobre a própria arte.

A obra *Bandeira branca* trouxe à tona uma discussão que levanta um dilema ético: é correto usar um animal para compor uma obra de arte? Sobre isso e levando em consideração a ética pragmata, leia a seguir um trecho de uma crítica escrita pelo professor, compositor, ensaísta e músico José Miguel Wisnik (1948) a respeito da instalação de Nuno Ramos.

Nuno Ramos é cruel

As obras de Nuno Ramos têm a dimensão da desmedida. [...]

Testar limites extremos da arte, no corpo das obras, na sua materialidade, na sua escala, nas suas formas de inserção nos espaços e também na sua ambição significativa faz parte desse arrojo na desmedida. Foi esse arrojo que, não por mero acidente, acabou por provocar na Bienal de São Paulo um imbróglia dos mais sintomáticos sobre o estado controvérsico e esgarçado da arte contemporânea.

Na instalação *Bandeira branca*, Nuno Ramos colocou três urubus vivendo, durante o tempo da Bienal, no amplo vão central do prédio de Niemeyer, emblema da arquitetura moderna brasileira, cercado de redes protetoras e contendo ainda três imponentes esculturas de areia preta pilada, cuja fragilidade material se confundia equivocadamente com a opacidade do concreto. [...]

As reações imediatas, no entanto, que se multiplicaram explosivamente pela internet e em manifestações diretas no espaço da Bienal, concentraram-se no suposto aprisionamento dos urubus para uso expositivo, visto por pichadores, naturistas, protetores de animais, ativistas e políticos ligados à causa como um ato de violência infame. “El-el-el, Nuno Ramos é cruel”, gritava um grupo de participantes, entre outros *slogans* e atos que incluíram pichação na obra (“Libertem os urubu” [sic]), demonstrações de protesto e ameaças ao artista.

O clamor pela libertação dos animais não considerava em geral o fato de que se tratava desde a origem de bichos criados em cativeiro no Parque dos Falcões, em Sergipe, para onde voltariam necessariamente ao final do evento, com a sua presença na instalação da Bienal monitorada por tratador, veterinários e autorizada por laudo técnico do Ibama de Sergipe, revisado e confirmado em novos termos pelo Ibama de São Paulo. Para resumir os fatos subsequentes, o Ibama de Brasília, em meio às pressões, reverteu a licença anteriormente concedida, embora sem formalizar justificativa técnica da nova decisão, e os urubus foram obrigatoriamente retirados da obra, voltando para o cativeiro no Parque dos Falcões.

O que eu quero aqui não é repisar, mas deslocar a discussão sobre a presença de seres vivos em exposições artísticas.

A propósito, na mesma Bienal, Cildo Meireles parece buscar intencionalmente essa discussão ao usar seres humanos movendo, como em galés, o maquinismo do seu “Abajur”, de maneira a constranger a fruição supostamente desinteressada da obra de arte. Como se trata no entanto de uma questão estético-social, ligada à discussão da função da arte, não mobilizou os contingentes que se levantaram em defesa dos urubus. Esses contingentes, por sua vez, não parecem minimamente sensibilizados pelas discussões envolvendo o enigma dos múltiplos sentidos da obra artística, e preferem ver nela a ocasião de pôr em cena de maneira a mais unívoca

possível o embate apocalíptico entre o Bem e o Mal, isto é, entre a Natureza oprimida e seus algozes.

Nesse mecanismo implacável de alegoria massiva Nuno Ramos passou a ser apresentado credulamente como torturador de animais com requintes de crueldade, e a ser tratado literalmente como tal. Mas aqui chego ao ponto: embora tenha sido ainda, no processo todo, arrolado simploriamente na categoria do artista sem conteúdo que quer chocar para chamar a atenção, o certo é que acionar todo esse teatro quase sacrificial, no qual estão em cena e em jogo as questões cruciais da arte contemporânea, não é para qualquer um. A dimensão da desmedida, de que eu falava no início, está longe de se resumir às questões específicas das artes plásticas. [...]

As reações que ele despertou parecem ser uma projeção fantasmagórica e obtusa, desvairadamente literal, daquilo que atravessa sua obra como uma sondagem – única – da dimensão brutalmente física e impalpável que persiste entre as palavras e as coisas.

Sim, Nuno Ramos é cruel. Isto é, um dos nossos maiores artistas vivos.

WISNIK, José M. *Nuno Ramos é cruel*. Disponível em: <<http://gvces.com.br/jose-miguel-wisnik-nuno-ramos-e-cruel?locale=pt-br>>. Acesso em: 2 maio 2016.

- Depois da leitura do texto crítico sobre a obra de Nuno Ramos, a sua opinião a respeito da presença de seres vivos compondo obras de arte mudou? Por quê?
- Considerando o texto lido e a ética compreendida pelos termos da filosofia pragmatista, você considera certa a escolha de Nuno Ramos para a composição de sua obra? Pensando que o conceito de ética é ampliado na filosofia pragmática, você acha que existe certo e errado quando se trata de uma obra de arte ou outra produção cultural?

A arte, portanto, pode ser um instrumento para chamar a atenção, provocar o público e mobilizar discussões acerca de temas, muitas vezes polêmicos, que envolvem a reflexão sobre questões e dilemas éticos relacionados aos nossos valores.

Agora, inspirado pelo trabalho de Nuno Ramos, você vai criar uma instalação artística a partir das suas reflexões sobre arte e ética, a fim de instigar o público a refletir acerca de temas importantes do seu contexto, provocando uma avaliação de nossos valores éticos. Ou seja, deve ser uma obra que provoque uma reflexão sobre o dia a dia, sobre um dilema, sobre um tema pouco abordado. Para isso, junte-se a três colegas e estude o roteiro de trabalho a seguir, adaptando as propostas às necessidades e às preferências do grupo.

Escolhendo o tema

- Primeiro, faça um levantamento de temáticas que abordem nossa vida cotidiana e que estimulem a reflexão sobre nossas escolhas e valores: a vida dos dias de hoje, o modo como nos relacionamos com o meio ambiente, a influência da tecnologia em nossa vida, o preconceito de qualquer tipo, etc. Lembre-se: deve ser um tema a partir do qual se possa refletir e que seja socialmente relevante.
- A partir da escolha do tema, você pode estabelecer um recorte, como uma notícia de jornal ou um fato recente relacionado ao tema escolhido. Organize os dados, listando-os: quem está envolvido no assunto, onde ele se desenvolve, que objetos da cultura estão envolvidos, em que situações é mais recorrente, que símbolos ou objetos da cultura fazem parte dele, etc. Depois, com seu grupo, discuta o tema, identificando qual é o posicionamento de cada colega, e anote as opiniões e os argumentos de todos.
- Essa é uma forma de ampliar a visão e a reflexão sobre o assunto para se aprofundar na produção. Se quiser ampliar seus conhecimentos e aprofundar ainda mais a discussão, você pode conversar com professores de outras disciplinas.

Pensando em materiais para a criação da instalação

- Depois de definir e estudar o tema do grupo, crie uma metáfora sobre ele. Lembre-se: uma metáfora é uma comparação inusitada, que tem sentido para o artista e, ao mesmo tempo, afeta o público, fazendo-o pensar sobre o assunto e causando vontade de agir no mundo.
- Os materiais são importantes para criar a representação do tema e a metáfora da sua produção. Para tanto, você pode se orientar respondendo à pergunta “Que materiais podem expressar a intenção do grupo?”. Pense no que diferentes texturas, temperaturas ou origens fazem você sentir ou ao que elas remetem. Por exemplo, quais sensações um material frio traz? E um material quente? O que você associa ao frio e ao calor? Leve tudo isso em consideração ao escolher os materiais que vão compor sua instalação.

- Uma instalação é uma modalidade de produção artística híbrida, ou seja, nela podem ser combinadas diversas linguagens. Por isso, você pode escolher materiais tradicionais da produção artística, como tinta, papel, argila, ou objetos diversos e sucatas; ou pode produzir vídeos e áudio, apropriando-se de imagens que circulam nos meios de comunicação de massa. Recorra ao repertório artístico desenvolvido ao longo dos seus estudos em Arte.

Planejando a instalação

- Planeje sua produção de acordo com o tipo de reação que você quer causar nas pessoas. É importante que suas críticas, opiniões e reflexões acerca do tema sejam apresentadas na obra. Por isso, a escolha de materiais e imagens é muito importante, já que eles vão representar suas ideias. Escolhido o material, é preciso decidir como ele será exposto. Você pode, por exemplo, criar uma cena ou uma *performance*, registrá-la em vídeo e apresentá-la com outros elementos na sua instalação. Você também pode executar a *performance* ao vivo. Tudo depende de como você quer transmitir a sua ideia para as pessoas.
- É necessário também definir e planejar em que local sua produção será exposta ou apresentada. Você pode pensar em diversos locais da escola, como a quadra, o pátio, a entrada, etc. Pense também em que tipo de público você quer atingir: crianças, jovens, adultos? O público vai interagir diretamente com a produção do grupo ou será espectador?

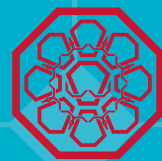
Apresentando e interagindo

- Depois de criar a instalação, converse com os colegas, o professor e os responsáveis pela administração da escola sobre a realização de uma exposição de arte.
- Para expor sua produção ao público, dê um título a ela. Você também pode criar um texto complementar sobre o tema, para entregar aos visitantes da sua instalação. Faça cartazes para promover o evento e convide alunos de outras turmas e pessoas da comunidade para apreciar a sua produção, se possível. Durante o evento, proponha um debate com o público sobre o tema.

Arte para quê?

Nesta Unidade, você vai estudar artistas que, por meio de seus questionamentos e de suas obras, vão estimular a reflexão sobre os diferentes papéis que a arte pode assumir na sociedade. Para isso, você vai ser levado a apreciar diferentes obras de arte e experimentar a produção artística a fim de perceber como a arte se relaciona com:

- as questões ambientais;
- as diferentes culturas indígenas brasileiras;
- os diálogos culturais;
- as culturas africanas;
- o acesso ao conhecimento.



INTRODUÇÃO

Romulo Fialdini/Tempo Composto/ Projeto Hélio Oiticica, Rio de Janeiro, RJ.



Parangolé, de Hélio Oiticica.

UM PRIMEIRO OLHAR

A imagem que você viu na abertura desta Unidade é da obra *Parangolé*, do artista brasileiro Hélio Oiticica. Observe fotos da obra e procure perceber algumas características presentes nela. Depois, responda às questões a seguir, compartilhando suas impressões com os colegas e o professor.

Antonio Ribeiro/Projeto Hélio Oiticica, Rio de Janeiro, RJ.



Parangolé, de Hélio Oiticica, em apresentação em São Paulo (SP). Foto sem data.

Claudio Oiticica/Projeto Hélio Oiticica © César e Claudio Oiticica.



Antonio Ribeiro/Projeto Hélio Oiticica, Rio de Janeiro, RJ.



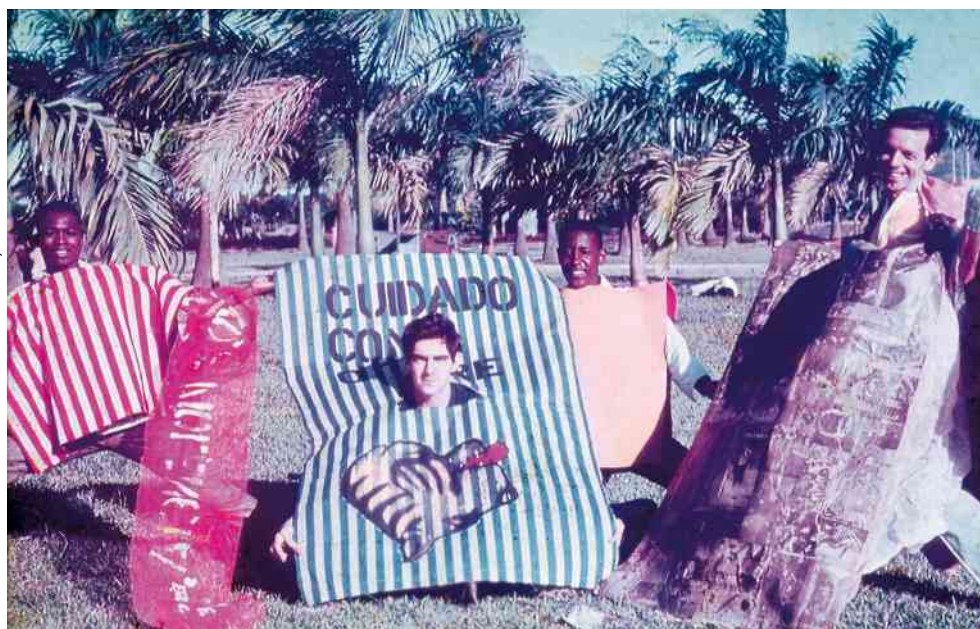
Péricles de Araujo Fortunato, conhecido como Mosquito do Samba, com *Parangolé*, de Hélio Oiticica. Foto sem data.

Parangolé P15 Capa 11, Incorporo a revolta, em foto de 1967.

Neste primeiro contato dos alunos com as imagens dos *Parangolés*, de Hélio Oiticica, a ideia é que eles se sensibilizem quanto às ideias que serão tratadas nesta Introdução e desenvolvidas ao longo da Unidade. Ao trabalhar com as questões propostas, incentive os alunos a fazer livres associações a partir das imagens: é possível explorar a semelhança entre a forma de se relacionar com o *Parangolé* e as festas populares, como o Carnaval, por exemplo. Estimule-os a olhar atentamente as imagens, refletindo acerca do lugar onde as interações com a obra acontecem, como e quem está interagindo com ela, para que percebam a relação da arte com o contexto urbano e o dia a dia.



Claudio Oiticica/Projeto Hélio Oiticica/César e Claudio Oiticica



Hélio Oiticica (à direita) e passistas da Mangueira usando o *Parangolé* nos jardins do MAM do Rio de Janeiro, em 1965.

Andreas Valentini/Projeto Hélio Oiticica/César e Claudio Oiticica



Pessoas com o *Parangolé* Capa 30 no metrô de Nova York, em 1972.

1. Descreva as imagens. O que chama a sua atenção em cada uma delas? O que há em comum entre elas?
2. O que as pessoas estão fazendo em cada uma das fotos? As imagens lembram alguma situação ou algum evento especial? Qual?
3. Em sua opinião, que tipo de produção artística as fotos retratam?
4. Você reconhece elementos de outras linguagens artísticas na obra? Quais? É possível identificar e diferenciar o artista e o público na obra? Por quê?
5. Onde você acha que obras de arte como essa podem ser encontradas? Como esse tipo de manifestação artística pode interferir no nosso cotidiano?
6. Em sua opinião, o que é o *Parangolé*? Ele teria uma função? Qual?

Para que serve a arte?

Em sua opinião, a arte tem alguma finalidade? Qual? Ela desempenha algum papel na sociedade?

Como vimos na Unidade 1, o conceito de arte depende de muitos fatores, como os contextos históricos, culturais e sociais, variando de acordo com a época e o local em que ela se dá. É por isso que há tantos movimentos artísticos e tantas manifestações diferentes, cada uma colocando em pauta os mais diversos questionamentos e a sua visão sobre o que é arte. O mesmo acontece quando falamos sobre o papel que a arte desempenha na sociedade. Por isso, podemos dizer que a finalidade da arte é relativa ao contexto em que ela está inserida.

No Egito antigo, por exemplo, as esculturas e as pinturas murais contavam fatos da vida dos deuses e da vida dos faraós, revelando para nós, hoje, um pouco de sua cultura e do seu modo de entender a arte. Para eles, ela servia para a comunicação com os deuses e para valorizar o poder do faraó.

Pinturas murais decoravam as salas onde ficavam os sarcófagos dos faraós, as chamadas salas mortuárias, localizadas dentro das pirâmides. Repare que os egípcios utilizavam a lei da frontalidade, pela qual os seres humanos deveriam ser desenhados com o tronco e um dos olhos de frente para o observador, enquanto o rosto e as pernas estariam de perfil.



Giraudo/Bridgeman Images/Keystone Brasil/Vale dos Reis, Tebas, Egito.

De Agostini/Getty Images



Mais tarde, os gregos, fortemente influenciados pela arte egípcia, produziram edifícios, esculturas e vasos para homenagear seus deuses e também seus heróis semideuses, seres metade humanos, metade deuses. A partir da fundação da Igreja romana, durante o Império Romano, as artes passaram, gradativamente, a difundir valores cristãos. Ao longo de séculos, os diversos períodos artísticos também expressaram a fé cristã.

Chamamos de arte Cristã Primitiva a arte feita pelos cristãos que viveram em Roma do ano II até o final do século IV, ou mais precisamente até 476, data que marca o início da Idade Média. A foto mostra um exemplo dessa arte por meio da figura de Jesus Cristo representado como um pastor, pintado nas catacumbas de Priscilla, em Roma, no século II.

Ao discutir em sala de aula a função ou o papel que a arte desempenha na sociedade ou na experiência de cada indivíduo, é fundamental construir, com os alunos, a consciência de que, por se tratar de um valor cultural e fortemente ligado à subjetividade, não existem respostas únicas que possam descrever a multiplicidade e a variedade de relações que diferentes culturas, comunidades e indivíduos estabelecem com a arte, seja em contextos coletivos, seja em pessoais. É necessário valorizar, compreender e estar disposto a obter informações sobre a diversidade da arte, e aceitar a diferença como fenômeno em si, além de despertar a curiosidade para investigar como, na história da cultura e da sociedade, se estabeleceram diversas interpretações nos mais variados contextos.

Durante a Idade Média, o principal espaço de preservação da cultura ocidental eram os mosteiros católicos, reforçando a função da arte como um modo de difusão da fé cristã. Neles, os monges transcreviam livros, fazendo várias cópias, a fim de preservar os saberes da Antiguidade (gregos e romanos) e as verdades cristãs para a posteridade. Para enfeitar esses manuscritos, os monges faziam ilustrações ricas em detalhes e cores, chamadas **iluminuras**.

Com a **Renascença**, que surgiu nas cidades italianas de Florença e Siena, a individualidade de cada artista passou a ser valorizada. Entretanto, existiam regras estilísticas que precisavam ser respeitadas e que variavam de cidade para cidade, formando um conjunto chamado de **Escola**, como a Escola de Siena, a Escola de Florença, a Escola de Milão, etc. A arte, nessa época, também difundia a fé da Igreja católica, mas, gradativamente, também passou a retratar os valores da burguesia que começava a surgir.

No século XVII, na Itália, surgiu a arte Barroca, fruto do movimento conhecido como **Contrarreforma**, uma reação à Reforma Protestante que pregava novas doutrinas cristãs na Europa. Para atrair novos fiéis, a Igreja católica passou a financiar a produção de obras de arte de temática cristã e a construção de igrejas requintadas, cheias de ornamentos e ricamente decoradas com madeiras, pedras preciosas e ouro das colônias.

Desde o século XIX, entretanto, a função da arte ocidental vem mudando radicalmente. Os artistas passaram a questionar a finalidade da arte praticada até então, que, mais que tudo, servia para valorizar os poderes instituídos. Com seu trabalho e sua união, buscaram a liberdade de expressão e abriram possibilidades infinitas para a criação artística. Dessa forma, podemos afirmar que a função da arte pode se transformar.

Quando pensamos sobre a finalidade da arte, hoje, não podemos nos esquecer de que ela dialoga com a vida e que, por isso, não está afastada dos fins éticos, ambientais e sociais, do engajamento político e do posicionamento religioso dos artistas, dos fins utilitários ou mesmo da total inutilidade... Em outras palavras, ela pode ser vista como um exercício de liberdade, permitindo a nossa livre expressão.

O êxtase de Santa Teresa ou *A transverberação de Santa Teresa*, escultura de Gian Lorenzo Bernini, realizada entre 1647 e 1652. Um dos mais conhecidos escultores do século XVII, nesta obra Bernini representa a história de Santa Teresa de Ávila sendo trespassada por uma seta de amor divino, atirada por um anjo. A escultura foi encomendada para a capela do cardeal Federico Cornaro e se encontra na Basílica de Santa Maria della Vittoria, em Roma, Itália.



Ann Ronan Pictures/Print Collector/Getty Images

Página do *Livro de Kells* com iluminuras. Considerado o mais importante manuscrito da Idade Média, este livro está exposto permanentemente na biblioteca da Trinity College, uma universidade de Dublin, Irlanda.



Adam Eastland/Alamy/Fotorena



Parangolé, de Hélio Oiticica

Fotógrafo desconhecido/Projeto Hélio Oiticica, Rio de Janeiro, RJ.



Hélio Oiticica e o *Parangolé P22*
Capa 18 - Nirvana, em 1968.

Serigrafia: técnica de impressão de desenhos de cores planas que consiste em transferir o desenho de uma tela com regiões permeáveis e impermeáveis aplicando a ela tinta. Geralmente usada para tecidos, *outdoors* ou *banners*.



Navegue

Conheça mais sobre a vida e a obra de Hélio Oiticica em <www.heliooiticica.org.br/>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Criado pelo artista brasileiro Hélio Oiticica (1937-1980), o *Parangolé* é constituído de capas, tendas, bandeiras e estandartes decorados com poemas pintados ou **serigrafados**. Com o movimento, os tecidos interligados que formam a obra revelam cores vibrantes e realizam uma ação que pode nos remeter à dança.

Em contato com as comunidades do Rio de Janeiro e o samba, por meio da escola de samba Estação Primeira da Mangueira, o artista começou a questionar a arte tradicional e o processo criativo, que, segundo ele, deveria ter uma conexão entre o coletivo e o individual e levar a repensar o lugar do artista na sociedade e da arte em si: é mesmo preciso ficar isolado da arte feita pelo povo? A arte pode ser uma ponte que viabiliza relações entre diversas pessoas?

O nome “parangolé” tem sua origem numa expressão idiomática cujos significados são diversos: agitação, animação, alegria e situações inesperadas entre pessoas, por exemplo. Ao vê-la escrita em um pedaço de juta que fazia parte de uma construção improvisada com estacas de madeira, cordões e outros materiais, realizada por um morador de rua, o artista apropriou-se do nome para denominar sua obra.

Convidado a participar da exposição *Opinião 65*, realizada em 1965 pelo Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e considerada um marco na história da arte brasileira, Oiticica decidiu que os passistas da Mangueira deveriam vestir sua obra, que, segundo ele, só se dá como obra enquanto experiência. É necessária a ação para que o *Parangolé* seja obra, da qual o corpo é parte integrante. Entretanto, a direção do museu o proibiu de desfilar os *parangolés* dentro do recinto. O artista, então, se retirou, realizando a apresentação de seu trabalho no jardim do museu.

O *Parangolé* é, portanto, uma “proposição comportamental-vivencial-corpórea”, como o próprio artista diz, ou seja, é uma obra de arte híbrida e livre, que rompe com os cânones da arte tradicional e faz uma grande mistura de linguagens e culturas, questionando não só o que é a arte, mas também qual o papel dela na sociedade. Além disso, mistura a arte erudita com uma das mais importantes manifestações da arte popular brasileira, o Carnaval.

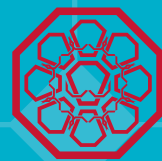
Mãos à obra

Para a realização desta atividade, consulte orientações no final deste livro.

- Agora você vai criar um *Parangolé*. Para isso, forme um grupo com mais quatro colegas e providencie o material para a produção: um lençol de solteiro, tesoura, agulha, linha de bordado, retalhos de tecido colorido, juta, lona, etc.
 - a) Sobre uma mesa, estique o lençol e com a tesoura faça cortes bem no centro dele, entre 30 cm e 40 cm de comprimento, onde você colocará a sua cabeça. Com a agulha e a linha, faça caseados contornando o corte, para o lençol não esgarçar.
 - b) Decida qual vai ser o motivo de seu *Parangolé*: qual aspecto de seu cotidiano (sua escola, bairro,

a vida adolescente) vai inspirar o trabalho? Com base na decisão do grupo, finalize a produção criando os acabamentos que quiser: pintando o lençol com desenhos, palavras ou padrões decorativos, costurando retalhos de tecido ou pequenos objetos ao longo dele, etc.

- c) Depois de pronto, crie uma vivência coletiva com seu grupo, caminhando, dançando, experimentando o *Parangolé* da maneira que achar melhor.
- d) Depois da experimentação, reúna-se com seus colegas de grupo para debater sobre as impressões do trabalho, compartilhando suas ideias com a turma toda e o professor.

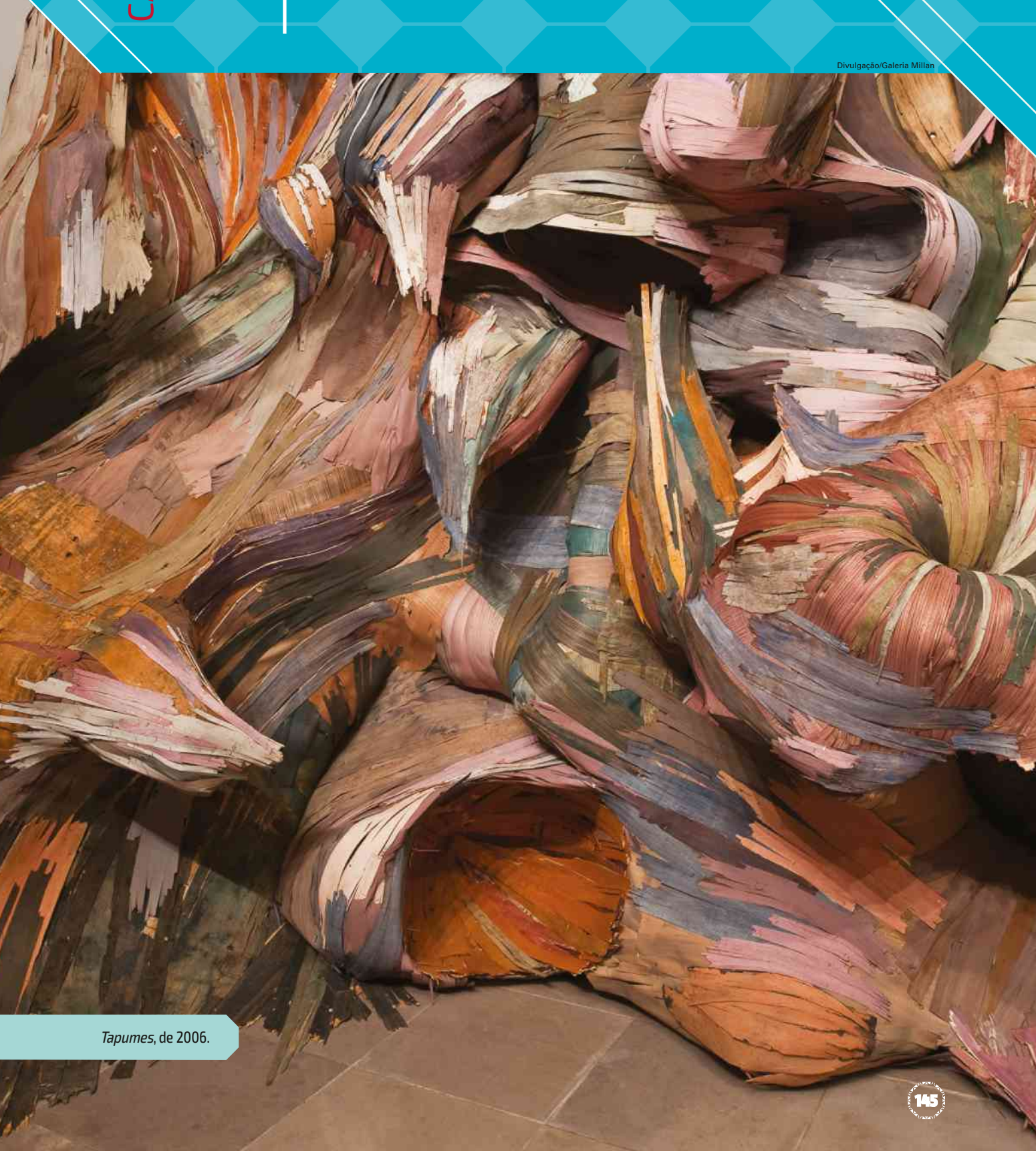


CAPÍTULO

6

Instalação e meio ambiente

Divulgação/Galeria Millan



Tapumes, de 2006.

Tapumes

Divulgação/Galeria Millan



Tapumes, de Henrique Oliveira, realizada pela primeira vez em 2006. Na foto, a instalação na galeria Rice, em Houston, Estados Unidos, em 2009.

Ao observar a imagem da obra *Tapumes*, de Henrique Oliveira, estimule os alunos a refletir sobre as relações entre os aspectos formais e conceituais do trabalho. Ao propor e discutir as questões com seus alunos, incentive cada um a expor suas impressões e hipóteses sobre a obra e chame a atenção para a composição visual do trabalho: suas cores, texturas, formas e apresentação no espaço. É possível que eles relacionem a escolha do material utilizado pelo artista com a reciclagem e o reaproveitamento de materiais. Aproveite para despertar neles o assunto sobre a consciência ecológica e a ética em relação ao meio ambiente. Se for pertinente, retome a arte conceitual apresentada no Capítulo 1 e lembre os alunos de que os materiais escolhidos pelos artistas contemporâneos são carregados de significados.

- Observe as fotos da obra *Tapumes* e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) Descreva as imagens. O que mais chama a sua atenção nelas?
 - b) De acordo com sua observação, que materiais compõem essa produção? Como você chegou a essa conclusão?
 - c) Onde são encontrados esses materiais e para que geralmente são usados?
 - d) Você consegue relacionar esses materiais a alguma situação do seu cotidiano? Qual?
 - e) De que forma você acha que os materiais foram manipulados e trabalhados pelo artista? Como o material foi transformado?
 - f) Para você, por que o artista escolheu esses materiais? Que ideias e conceitos você acha que se relacionam ao material utilizado e sua escolha?
 - g) Você acha que por meio da arte podemos refletir sobre questões ambientais? Por quê?

Mais sobre *Tapumes*

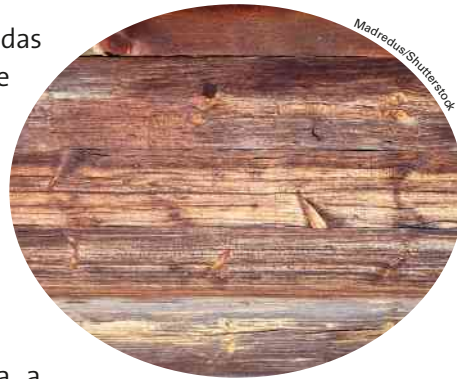
A obra *Tapumes*, apresentada na página ao lado, é uma instalação *site specific* criada por Henrique Oliveira em 2006 e foi planejada especificamente para ocupar um espaço do prédio da Fundação Nacional das Artes (Funarte), no Rio de Janeiro. Ela é uma das *assemblages* em que o artista reutiliza madeira de compensado de tapumes da construção civil, material que ele vem explorando desde 2003.

O interesse do artista pela reutilização das madeiras de compensado surgiu quando ele ainda era um estudante de Artes Plásticas. Durante dois anos, a vista da janela de seu estúdio era uma cerca de tapume que escondia a construção de um prédio. Com o tempo, o artista começou a perceber a deterioração da madeira e a sua separação em múltiplas camadas e cores.

Uma semana antes de sua formatura, a construção foi terminada e a cerca de madeira compensada foi descartada. Oliveira recolheu a madeira deteriorada, que iria para o lixo, e usou-a em uma primeira *assemblage*, criando então a estética que marcaria a maior parte de suas obras.

Para criar obras feitas com material ecologicamente correto, Henrique Oliveira e seus assistentes montam uma estrutura de madeira compensada que depois é coberta com papelão reutilizado e pintado.

Em seguida entram lascas de tapumes reutilizados, que podem ser pintadas ou utilizadas em sua cor original. Para Oliveira, as lascas de tapume lembram pincladas de uma tela de pintura. E para você, a que esse material remete?



As cores, texturas e formas da madeira chamaram a atenção do artista como possibilidades de exploração estética e criação plástica.

Site specific: instalações que somente existem nos locais para os quais foram projetadas, ou seja, para um sítio ou local específico. Diferentemente de outros trabalhos, uma instalação assim não pode ser desmontada e recriada exatamente com o mesmo sentido em outros locais, pois ela dialoga com o espaço para o qual é concebida.

Assemblage: colagem com objetos e materiais tridimensionais. Numa *assemblage*, os diferentes objetos reunidos, ainda que produzam um novo conjunto, não perdem o sentido original.

Proponha uma discussão sobre os materiais utilizados pelo artista na obra *Tapumes*. Pergunte a eles: “Você acha que os materiais usados nas obras de arte precisam ser nobres, como cobre, pedra, etc.? Por quê?”; “Na opinião de vocês, dar uma nova utilidade a materiais que seriam descartados é uma maneira de chamar a atenção da sociedade para as questões do meio ambiente, como o consumo desenfreado, o desperdício de materiais e o esgotamento de recursos naturais? Por quê?”. Deixe que os alunos reflitam sobre essas questões e informe-lhes que a escolha do artista por materiais como tapumes já é uma maneira de questionar e conscientizar a sociedade sobre o meio ambiente.

No trabalho de montagem da instalação *Tapumes*, cujas dimensões variam, Henrique e uma equipe de ajudantes e montadores torcem, retorcem, colam, pregam e constroem a obra. O tratamento com corantes e selantes sobre o compensado garante a visualidade que o artista escolheu para o seu trabalho.

Nash Bakerr/Galeria Millan



Henrique Oliveira

Henrique Oliveira nasceu em Ourinhos, interior de São Paulo, em 1973. Formado em Artes Plásticas e mestre em Poéticas Visuais, seus primeiros trabalhos foram pinturas, mas logo o artista passou a explorar construções tridimensionais em instalações temporárias e esculturas.

Seus trabalhos começaram a ser expostos no final da década de 1990, mas seu nome ganhou notoriedade apenas nos anos 2000. Em 2007, sua obra *Coloque um turbilhão para Turner* foi selecionada para fazer parte da homenagem ao pintor inglês William Turner (1775-1851), no Consulado Britânico, em São Paulo (SP).

Nash Baker/Galeria Millan



Henrique Oliveira, artista brasileiro.

Mauro Resstiffe/Galeria Millan



Coloque um turbilhão para Turner, homenagem de Henrique Oliveira a William Turner, de 2007. 4,35 m x 6,92 m x 2 m. Nesta instalação, o artista utiliza e modifica os restos de folhas de compensado para obter um efeito similar às pinceladas do pintor inglês do século XIX.

Tapumes: casa dos leões, instalação feita para a VII Bienal de Arte do Mercosul. As formas orgânicas, as cores e as tonalidades do trabalho de Oliveira misturam-se com a arquitetura, criando uma instalação que parece já fazer parte da casa há tempos, ou que cria vida a partir dela.

Reprodução/Galeria Tate, Londres, Inglaterra.



Tempestade de neve: Aníbal e o seu exército a atravessar os Alpes, de William Turner (1775-1851), que foi exibida ao público pela primeira vez em 1812. Óleo sobre tela, 144,7 cm x 236 cm. Observe a semelhança entre a pintura e a obra de Henrique Oliveira. As cores, as texturas e os movimentos das linhas nos espaços da tela de Turner influenciaram a composição visual do artista brasileiro.

Durante a leitura deste texto, aproveite para aprofundar alguns aspectos da produção de Henrique Oliveira que apareceram na obra de abertura e que podem ser reforçados nas imagens, como as formas e as texturas que o artista costuma criar, que se tornam características visuais de seu trabalho; os materiais que ele utiliza e sua relação com as questões ecológicas; a integração entre seus trabalhos, o espaço e o público.

Divulgação/Galeria Millan



Em 2009, Henrique reconstruiu a instalação *Tapumes* na galeria Rice, em Houston, nos Estados Unidos, e participou da Bienal de Arte de Monterrey, no México, e da VII Bienal de Arte do Mercosul, na qual desenvolveu uma obra pública em um edifício abandonado no centro de Porto Alegre.

Em 2010, o artista também integrou a 29ª Bienal de Arte de São Paulo com uma escultura de dimensões arquitetônicas em cujo interior o público podia caminhar. Em 2011, expôs no Museu Nacional de Arte Africana Smithsonian e no Boulder Museu de Arte Contemporânea, ambos nos Estados Unidos. Além disso, foi um dos vencedores da 3ª edição do Prêmio CNI SESI Marcantonio Vilaça, e suas obras estão em coleções como a da Pinacoteca Municipal de São Paulo e a do Instituto Itaú Cultural.

Ao realizar a apreciação das imagens com os alunos, chame a atenção para os materiais que o artista utiliza, como os manipula e também para as características estéticas que marcam sua produção. Questione-os: “Que materiais são frequentes na produção do artista?”; “Por que vocês acham que ele escolhe esses materiais? Qual pode ser o significado deles?”; “O próprio material tem algum papel na leitura e interpretação que podemos

Outras obras de Henrique Oliveira

As obras de Henrique Oliveira possuem um estilo muito marcante: o artista começou como pintor, depois suas pinturas ganharam relevos com suas *assemblages* e, finalmente, ganharam o espaço em esculturas e instalações interativas. Em muitos de seus trabalhos, o artista utiliza materiais de reúso para criar obras que remetem à natureza e ao orgânico. Conheça mais algumas de suas obras.

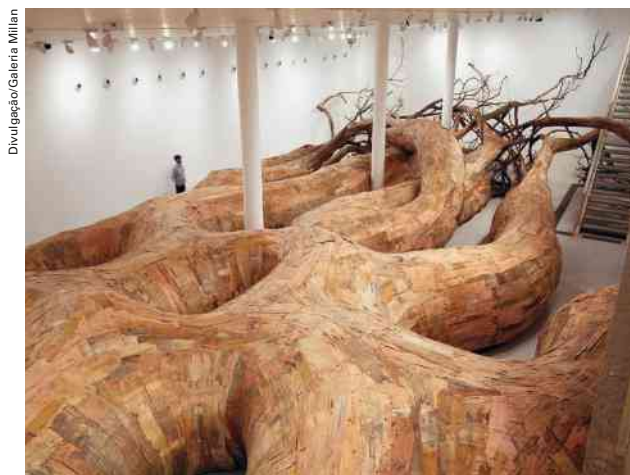
fazer das obras?”; “Como suas obras podem se relacionar com o espaço onde estão expostas?”; “E como elas se relacionam com o público?”. A partir da apreciação das imagens das obras do artista, proponha aos alunos que se aprofundem na reflexão sobre essas questões e sobre as relações entre arte e meio ambiente.



Máscara, de 2006. Acrílica sobre tela, 180 cm x 230 cm.



Baitogogo, de 2013, instalação *site specific* para o Palácio de Tóquio, em Paris. Madeira compensada e galhos, 6,74 m x 11,79 m x 20,76 m. O nome “baitogogo” foi inspirado por um personagem do livro *O cru e o cozido*, de Lévi-Strauss, publicado em 1964. Na história, o personagem Baitogogo foge para a floresta e uma árvore começa a crescer em suas costas. Que relações você estabelece entre a obra e a referência do livro?



Transarquitetônica, de 2014, instalação realizada no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo. Madeira, tijolos, taipa, PVC, madeira compensada e galhos, 5 m x 18 m x 73 m.

Deixe que os alunos se expressem sobre suas impressões a respeito da obra de Henrique Oliveira. Estimule-os a falar sobre o que veem em comum nas obras apresentadas e o que há de diferente. Pergunte-lhes como se sentiriam ao entrar em um local com uma instalação do artista exposta e em que iriam pensar ao observar as obras. É interessante que eles relacionem o uso de materiais que seriam descartados à produção artística contemporânea.

Reflexão sobre o trabalho do artista

- Depois de conhecer mais sobre o trabalho de Henrique Oliveira, em grupo, reflita sobre as questões a seguir.
 - a) O que você achou da composição visual dos trabalhos de Henrique Oliveira? Quais são as características mais marcantes em suas obras?
 - b) Como o tamanho e a forma com que as obras ocupam o espaço podem influenciar na relação que o público estabelece com a produção do artista?
 - c) A respeito de quais temas e ideias os trabalhos de Henrique Oliveira nos fazem pensar? Por quê?
 - d) O que podemos dizer a respeito dos materiais utilizados pelo artista? De que forma eles influenciam a interpretação e a relação com sua produção?

Navegue

Para saber mais sobre *Tapumes* e outras obras, visite o *site* do artista. Disponível em: <www.henriqueoliveira.com/>. Acesso em: 25 mar. 2016.

Saberes da Arte

Pontos, linhas e texturas

Na linguagem visual, o elemento mais simples é o **ponto**. Ao encostar a ponta de um lápis ou giz de cera no papel, já estamos fazendo uma marca, um registro ou um ponto, não é mesmo? Para realizar esse tipo de registro, podemos utilizar diferentes materiais e suportes, como caneta, giz de cera, aquarela, etc.

Outro elemento que compõe a linguagem visual são as **linhas**, que podem variar de direção, tamanho, espessura e cor. Veja alguns exemplos:



Exemplos de linhas.

Os artistas também exploram as **texturas** como meio para expressar sua arte, como podemos notar nas obras de Henrique Oliveira, por exemplo. Nós percebemos a textura dos objetos quando os tocamos ou quando observamos atentamente a sua superfície, que pode ser macia, áspera, lisa, enrugada, etc. As texturas são elementos táteis, mas podem ser expressas visualmente, como nas artes gráficas, no desenho e na pintura. A composição de uma textura visual é feita por meio da utilização e combinação de linhas e pontos e também com manchas e efeitos gráficos. Observe as texturas abaixo, algumas são táteis, outras visuais.



Papel pardo, mármore, madeira e tecido possuem texturas diferentes. Você consegue explicar como é cada uma delas?

Papel pardo: irin-k/Shutterstock, mármore: Worraket/Shutterstock, madeira: Blaz Kure/Shutterstock, tecido: Studio concept/Shutterstock

Para praticar

Esta é uma atividade para que os alunos explorem os elementos básicos da linguagem visual: o ponto e a linha, que serão trabalhados com mais profundidade e propriedade na realização das experimentações e da atividade final. Neste momento, é importante que encarem esta atividade como um exercício de ampliação de repertório, um aquecimento. Estimule a busca de informações e a repetição da atividade, para que criem texturas cada vez mais elaboradas.

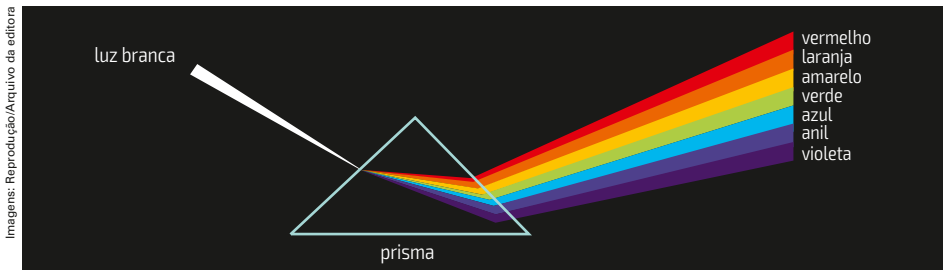
- Nesta atividade, você vai exercitar diferentes maneiras de trabalhar com ponto, linha e textura em composições visuais e como formas de expressão. Primeiro, pegue uma folha de papel sulfite, tamanho A4 ou ofício, e divida em oito partes iguais. Você pode fazer isso dobrando a folha ao meio três vezes e abrindo de novo: as marcas das dobras serão a divisão. Com um lápis preto, procure criar uma textura diferente em cada quadradinho. Para isso, explore diferentes maneiras de combinar linhas e pontos, criando vários tipos de linhas e variando, por exemplo, a pressão que faz com o lápis, o que muda a intensidade e a tonalidade das linhas. Depois, junte-se a seus colegas para comparar os resultados.

Cores

Você já pensou em quantas cores existem? No mundo há uma infinidade de cores, que só são vistas por nós com a ajuda da luz. Cada coisa neste mundo, quando iluminada, reflete a sua cor, e cada pessoa percebe a cor de um jeito diferente, pois essa percepção muda de acordo com o olho de quem vê.

Por causa dessa complexidade, as cores podem ser divididas em dois grupos: **cor-luz** e **cor-pigmento**. Cor-luz é aquela formada pela emissão direta de luz, já a cor-pigmento é a que o olho humano percebe, pois elas são refletidas a partir de um objeto iluminado.

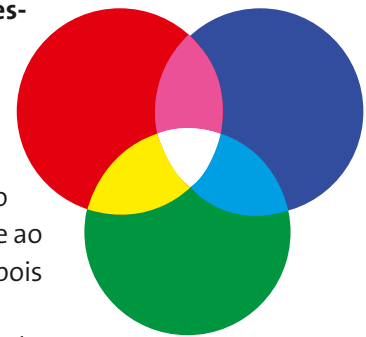
Segundo as propriedades da luz, estudadas na Física, um feixe de luz branca, ao se decompor num prisma ou numa simples gota de água, separa-se em várias cores. Essas cores são chamadas de cor-luz.



Esquema que representa um feixe de luz branca incidindo em um prisma e se separando nas cores vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta. Essas cores o remetem a algo?

A cor-luz branca é a somatória de todas as cores, enquanto a cor-luz preta é a ausência de luz. As três cores visíveis do espectro são chamadas de **cores-luz primárias**.

Misturando apenas as cores vermelho, verde e azul, do esquema ao lado, em proporções e intensidades variadas, podemos obter todas as outras, mesmo as que não estão no espectro solar (as cores do arco-íris), como os tons de marrom. Por exemplo, ao misturar vermelho com verde, obtemos o amarelo; ao mesclar azul com vermelho, temos como resultado o magenta; e ao misturar verde com azul, temos o ciano. Essa mistura é chamada de **aditiva**, pois o que ocorre é a soma das cores.

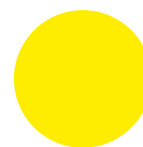


Esquema mostrando as três cores-luz primárias: vermelho, verde e azul.

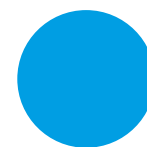
Esse sistema aditivo de mistura das cores é chamado de RGB, conhecimento que teve sua principal aplicação na tecnologia de captação e transmissão de imagens por meios eletrônicos, como a televisão e o computador. Essas tecnologias, basicamente, transformam uma imagem iluminada em impulsos elétricos, que são transmitidos, por meio de satélites, ao aparelho receptor que transforma, novamente, os impulsos elétricos em luz, utilizando a mistura aditiva das cores-luz primárias vermelho, verde e azul. Dessa forma, podemos ver, em nossa casa, a imagem que está sendo captada em um estúdio de televisão, por exemplo.

Já entre as cores-pigmento estão três que denominamos de **cores-pigmento primárias** e que recebem esse nome porque, a partir delas, é possível obter qualquer cor.

As cores-pigmento primárias, quando misturadas, criam as **cores secundárias**. Observe ao lado.



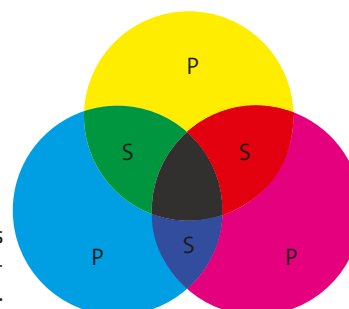
amarelo



ciano



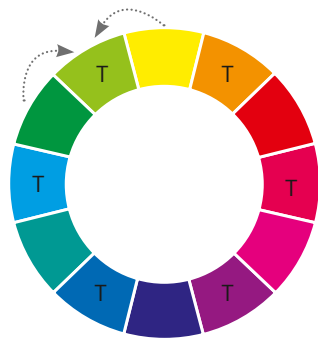
magenta



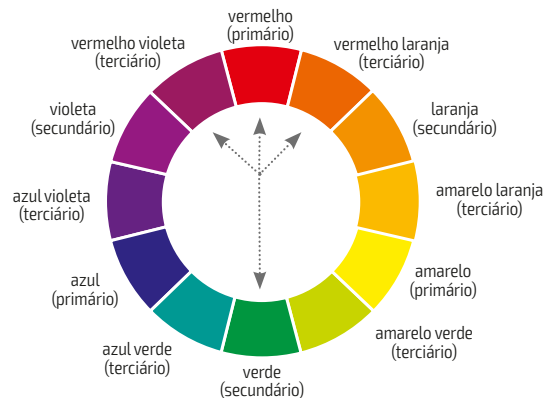
Combinação das cores primárias (P) formando as cores secundárias (S). As cores que você vê no meio – vermelho, verde e azul – são as secundárias.

No final do século XIX foi desenvolvida a cor-pigmento magenta. A partir desse período ela foi considerada uma cor primária em substituição ao vermelho.

A partir disso, foi criado o círculo cromático, que auxilia o estudo das cores, pois nele é possível ver o resultado da mistura das cores primárias e também quais cores são **complementares** (contrastantes) – geralmente usadas para criar situações mais dramáticas e um movimento maior – ou **análogas** (harmoniosas), isto é, que dão uma sensação de continuidade e constroem uma paleta de cores mais homogênea. Veja a seguir exemplos de círculo cromático, cores complementares e cores análogas.



Representação de um círculo cromático. As cores terciárias (T) são formadas pela combinação de uma primária com uma secundária. O verde amarelado é formado pelo amarelo e pelo verde, por exemplo.



Círculo cromático representando cores complementares (ou contrastantes) e análogas. Observe a seta que vai do vermelho ao verde: ela indica cores contrastantes, que se encontram do lado oposto do círculo. Já as setas de cima nos apontam as cores análogas, que se localizam uma ao lado da outra.

Para praticar

Orientar os alunos na preparação dos materiais e na organização do espaço para esta atividade, para que compartilhem materiais e deixem a sala limpa após o trabalho. Estimule-os a criar as menores variações de tons possíveis, para que obtenham o máximo de variedades tonais em sua tabela. Auxilie-os na manipulação das cores.

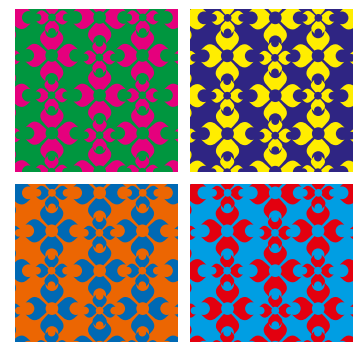
- O estudo de formas e estratégias de utilização das cores é um dos conteúdos mais importantes na formação de um artista. Uma forma de fazer isso é a construção de tabelas tonais. Então, que tal confeccionar uma? Para isso, junte-se a um colega e separe uma folha de cartolina branca, tinta guache nas cores primárias azul, amarelo e vermelho, e nas cores neutras preto e branco, além de copinhos plásticos descartáveis. Para construir sua tabela tonal, usando os copinhos, primeiro misture as cores primárias a fim de obter as secundárias: amarelo + azul, amarelo + vermelho, vermelho + azul. Faça essa mistura colocando primeiro a cor mais clara e depois a mais escura, até chegar à tonalidade desejada. Depois, divida a folha de cartolina em sete colunas, pois cada uma será usada para a gradação de tonalidades de uma cor: cinza, azul, vermelho, amarelo, laranja, verde e violeta. No caso das cores primárias, comece pintando um quadradinho com a cor pura para, em seguida, logo abaixo, pintar um quadradinho, acrescentando um pouco de branco para clarear a cor. Por exemplo, pinte um quadrado com o vermelho puro e, logo abaixo, outro quadradinho com um pouco de branco misturado. Com as três cores secundárias, acrescente mais da primária mais clara: no caso do verde e do laranja, coloque cada vez mais amarelo; no caso do violeta, cada vez mais vermelho. E, aos poucos, também adicione o branco. No preto acrescente branco para obter a cor cinza cada vez mais clara. Quantas cores você conseguiu obter?

Contraste e harmonia

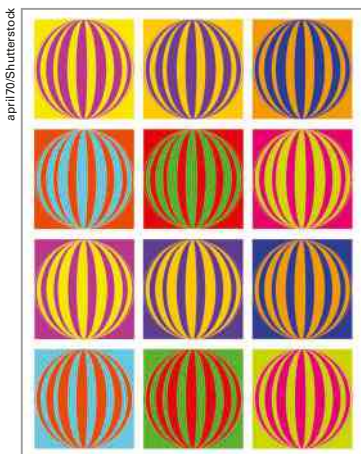
Como vimos, a organização dos elementos visuais numa composição também pode ser contrastante ou harmônica. Essas duas formas de combinação de cores têm como base a tensão ou continuidade entre elas.

O **contraste** cromático é obtido pela justaposição de cores muito diferentes entre si, por exemplo, entre cores complementares ou entre cores frias e quentes, diferenças que exigem mais esforço da visão para identificá-las, provocando uma impressão visual que as destaca.

Em uma composição visual, esse efeito pode ser obtido com elementos visuais opostos, como as cores complementares ou com texturas contrastantes. Veja os exemplos ao lado e na página a seguir.



Composição com contraste de cores complementares.



Composição com contraste de cores complementares.

Numa composição contrastante, as diferenças entre os elementos saltam aos olhos, o que faz com que o espectador não reconheça um padrão na composição, já que há pequenas diferenças entre cada conjunto de elementos. Esse tipo de composição pode muitas vezes ser marcado pela falta de repetição dos elementos ou pelo uso de cores complementares. Isso porque, quando um elemento é repetido muitas vezes, cria-se um padrão visual que passa a ser reconhecido pelo olhar e, se nos acostumamos com ele, sentimos menos o efeito contrastante. Assim, o trabalho com contraste pode gerar uma composição visual assimétrica, na qual, por exemplo, as duas metades não são iguais, nem espelhadas. Visualmente esse efeito dá a impressão de descontinuidade e exige do espectador um olhar mais atento.

Quando um artista utiliza cores e outros elementos visuais de modo contrastante, ele pode obter resultados como instabilidade, assimetria, exagero, variação, entre outros, que permitem a expressão do artista. Nesse sentido, o contraste é um recurso da linguagem visual muito importante e característico de alguns movimentos artísticos, como o Expressionismo Alemão, por exemplo.

Já uma composição visual **harmônica** pode ser conseguida com elementos visuais análogos, como as cores análogas, por exemplo. Nela, tonalidades próximas, ou seja, com pequenas diferenças, são utilizadas em conjunto, organizadas de forma que a mudança seja gradual. Cores quentes com cores quentes, variação de tons de uma mesma cor, escurecimento ou clareamento gradual de uma cor e texturas análogas são exemplos de composições harmônicas.



Composição de azulejos com texturas e cores análogas.



Exemplo de composição harmônica.

Quando o artista utiliza a harmonia em seu trabalho de arte, o observador absorve informações como equilíbrio, simetria, simplicidade, sutileza, estabilidade, entre outras. Diversos movimentos artísticos e artistas utilizaram esse recurso, como o pintor romântico William Turner.

Nesta atividade os alunos devem exercitar o trabalho com os elementos da linguagem visual relacionados a cores, formas e texturas. O domínio das técnicas de composição visual é essencial na formação estética e se dá por meio de exercícios e da análise dos resultados. É importante que os alunos observem suas produções e identifiquem como os efeitos de contraste e a harmonia foram obtidos pelas relações entre esses elementos. Se possível, repita o exercício para que obtenham os mesmos resultados (contraste e harmonia) de outras maneiras.

Para praticar

- Em dupla, você vai criar duas composições, baseadas nos conceitos de contraste e harmonia. Para isso, você vai precisar de uma folha de cartolina, papéis coloridos e revistas e jornais antigos. Para começar, recorte a cartolina ao meio. Na primeira metade dela, você vai criar uma composição de altos contrastes, somente com recortes de papel colorido. Use combinações entre cores quentes e frias, primárias e secundárias e especialmente entre cores complementares. Explore relações entre figura e fundo e forma e tamanho dos recortes, usando figuras geométricas, recortes grandes, pequenos, etc. Na segunda metade da cartolina, crie uma composição harmônica, usando somente recortes de revistas, jornais e impressos. Nesses recortes, evite usar figuras inteiras, procurando explorar texturas, cores, detalhes, etc. Utilize imagens semelhantes, que se aproximem visualmente em termos de cores, formas, texturas e tons. Depois, observe as duas composições e reflita: o que se vê em cada uma delas? Quais são as diferenças entre elas? Como você reagiu ao contraste e à harmonia? Que composição foi mais difícil de criar? Por quê?

Explore com os alunos as possibilidades de leitura da instalação apresentada com perguntas como "O que vocês veem na imagem?"; "Que elementos é possível destacar? Algum chama mais a atenção de vocês?"; " Vocês enxergam alguma relação entre esta instalação e as obras de Henrique Oliveira?"; etc.

Técnicas e tecnologias

Instalação

Como vimos na obra de Henrique Oliveira, para compreender e sentir uma instalação é preciso percorrê-la, passar entre suas dobras e aberturas ou simplesmente deixar-se levar pelo caminho que ela constrói por meio da disposição de peças, cores e objetos.

A instalação é uma manifestação artística que começou a ganhar força a partir das experimentações e rupturas que se deram durante a década de 1960 no campo artístico visual, especialmente como forma de contestação sobre o lugar da arte na sociedade e o questionamento de museus e galerias como espaços exclusivos de sua veiculação. Ela consiste na criação de **ambientes**, seja em espaços fechados, como galerias e museus, seja em locais abertos, como ruas, praças, fachadas de prédios, etc.

Para produzir uma instalação, os artistas usam os mais variados materiais, desde elementos da natureza, como terra, folhas, pedras, etc., até objetos prontos, como cadeiras, roupas, malas, materiais de demolição e recursos tecnológicos, como telas de vídeo, caixas de som e computadores. Esse tipo de arte muitas vezes provoca os sentidos do espectador, gerando sensações táteis, térmicas, odoríferas, auditivas e visuais.

O que se sobressai numa instalação não é o virtuosismo, o toque da habilidade do artista, como na pintura ou na escultura, mas a ideia dos criadores. É o tema que vai determinar a arquitetura da instalação. Alguns trabalhos desse tipo somente são possíveis de observar do lado de fora, mas, nos últimos anos, vêm ganhando destaque instalações que exigem que o espectador interaja diretamente, transitando no seu interior, emitindo ruídos, projetando seu peso sobre a estrutura. Observe a foto a seguir. Para você, o que todos os elementos unidos podem representar?

A instalação do artista americano Matthew Barney (1967), que vimos na Introdução da Unidade 1, é um exemplo de instalação *site specific*. A obra *De lama lâmina*, de 2009, foi criada especialmente para o espaço de arte contemporânea de Inhotim, em Brumadinho (MG).

Joel Silva/Folhapress



TRABALHO DE ARTISTA

O ateliê do artista

O ateliê de artes visuais é o local de trabalho do artista plástico. Nesse espaço, que é um ambiente que estimula a criatividade, o pensamento crítico, a disciplina, etc. e facilita o desenvolvimento das atividades artísticas, o artista precisa planejar e providenciar tudo o que é necessário para desenvolver sua produção, suas pesquisas e exercer outras atividades relacionadas à arte, como o ensino de Arte e de História da Arte.

Geralmente, um ateliê conta com mesas, cavaletes, prateleiras, bancos e cadeiras adequados. Também dispõe de uma grande diversidade de materiais, que permitem ao artista se expressar utilizando variados meios, suportes, texturas e enriquecendo seu repertório.

Além de funcionar como um espaço de criação, o ateliê pode servir como arquivo dos materiais envolvidos na produção do artista e de seus métodos e processos. A organização do espaço físico, do material usado, seus livros, objetos coletados, entre outros, diz muito sobre a sua obra. Muitos artistas também contratam técnicos para trabalhar na execução de seus projetos, auxiliando na fundição de bronze para esculturas, na gravação e impressão para gravuras ou com tecnologia para obras e instalações interativas, entre outros tipos de produção que precisem de algum tipo de apoio.

Por ser um espaço de trabalho muito importante para o artista visual, alguns ateliês são transformados em museus.



O estúdio rosa, de Matisse, 1911. Óleo sobre tela, 181 cm x 221 cm. Os artistas modernos, como Matisse, representaram o espaço de produção artística de forma mais dinâmica e menos pomposa, enfatizando o clima boêmio da Paris da virada do século.

Reprodução/Pushkin Museum of Fine Art, Moscow, Russia.

Entrevista

Converse com os alunos antes de realizar as entrevistas para que levantem hipóteses sobre como deve ser o espaço de trabalho do artista e o que acham que podem encontrar em ateliês. Pode ser difícil encontrar artistas para a entrevista. Por isso, você pode, por exemplo, agendar uma visita da turma toda a um ateliê e depois convidar o artista para ir à escola a fim de ver uma exposição sobre a visita dos alunos ao seu espaço de trabalho e fazer uma fala na escola.

- Com mais dois colegas, visite um ateliê ou outro espaço de trabalho de um artista de artes visuais: pode ser um artesão, um artista plástico, um ourives ou joalheiro. Alguns desses profissionais são especialistas em técnicas como o entalhe, a cerâmica, etc. e trabalham com diversos materiais, como tinta, madeira, pedra, metais, vidro, argila, entre outros. Portanto, escolha um ateliê que contenha equipamentos e instrumentos de trabalho específicos. Para a entrevista, prepare antecipadamente as perguntas, que devem ter foco na investigação sobre o espaço de trabalho. Pergunte sobre a escolha do local, o mobiliário utilizado, os equipamentos e a organização e conservação dos materiais, por exemplo. Se possível, faça registros com fotos do local e grave a entrevista ou anote as respostas do entrevistado em seu caderno. Depois, compartilhe as informações com os colegas e o professor.

EXPERIMENTAÇÃO

Nesta seção você vai encontrar propostas de atividades que requerem o uso de materiais variados, pois os estudantes devem ter a oportunidade de conhecer e experimentar diferentes recursos artísticos. Avalie a disponibilidade de materiais oferecidos em sua escola e, caso necessário, faça adaptações às propostas.

Nesta seção são propostas atividades que retomam os conteúdos estudados no capítulo. Durante as experimentações, são propostas atividades de trabalho com materiais naturais, colagem e *assemblage*. Guarde suas produções ou um registro delas em seu portfólio para acompanhar seu percurso em Arte.

1. Organize a coleta dos materiais naturais para as produções. Você pode planejar algumas saídas para caminhar no entorno da escola antes da realização da proposta, para que os alunos façam suas coletas, ou pedir que recolham materiais em seu caminho para a escola, em suas vizinhanças ou mesmo durante passeios. Lembre os alunos de utilizar luvas de látex para a coleta para evitar a contaminação por alguma doença.

2. O desenho de observação de elementos naturais como folhas, flores e cascas de árvores é um excelente exercício para que os alunos desenvolvam a exploração de linhas, cores e texturas, pois esses elementos apresentam grande variedade dessas propriedades. Estimule a repetição do exercício.

3. Nesta atividade, oriente os alunos para que deem foco na exploração da composição visual, dando atenção às cores e texturas dos elementos e pensando em relações de contraste e harmonia para organizar os elementos sobre a cartolina. Você pode propor aos alunos que façam um mural na sala com as produções realizadas até o momento.

1. Nesta primeira atividade, o objetivo é levantar informações sobre materiais naturais e coletar diversos deles para, em seguida, organizá-los e sistematizá-los. Esses materiais serão utilizados nas experimentações seguintes e, sempre que for necessário, você pode coletar mais para repor seu estoque.
 - Primeiro, forme um grupo com mais três colegas e pense nos materiais naturais que podem servir para as suas produções artísticas.
 - Depois, escolha os locais onde você e seu grupo podem encontrar esses materiais: na escola, no entorno da escola, em suas vizinhanças, em parques ou praças da cidade, etc.
 - Reúna instrumentos para sua coleta: saquinhos plásticos, luvas de látex (para proteger as mãos), colheres e outros utensílios para ajudar a remexer na terra, por exemplo.
 - Colete todo tipo de materiais naturais que encontrar, como cascas de árvore, gravetos, pedras, cipós, flores secas, etc. É importante coletar grandes quantidades desses materiais. Para isso, você e seu grupo podem fazer a coleta em mais de um dia, caminhando pelos locais onde podem ser encontrados esses materiais.
 - Leve os materiais para a escola. Se for preciso, limpe alguns deles com escovas velhas e panos úmidos. Depois, organize os materiais coletados, separando por tipo, tamanho, cor, formato, textura, etc.
 - Guarde os materiais separados e organizados em caixas de papelão, sacos plásticos e outros tipos de recipientes. Se quiser, escreva o que está guardado em cada recipiente, construindo um inventário de materiais. Dessa forma, ficará mais fácil encontrar os materiais de que você e sua turma vão precisar para as atividades de artes visuais.
2. Nesta atividade você vai aprimorar seu trabalho com pontos, linhas e texturas, observando e registrando alguns dos materiais trazidos das coletas realizadas. Para isso, além do inventário que você criou na atividade anterior, você vai precisar de uma folha de sulfite tamanho A4, lápis preto, canetas coloridas, lápis de cor e giz de cera.
 - Selecione alguns materiais do inventário para desenhar. Procure elementos com cores, formas e texturas diferentes. Depois, organize-os sobre a mesa.
 - Observe um elemento de cada vez, com atenção a seus formatos, cores e texturas. Perceba como são as linhas de contorno e as linhas internas que formam as texturas de cada um deles.
 - Em seguida, na folha de sulfite, você vai desenhar os materiais que separou, procurando selecionar o mais adequado para cada tipo de linha: grossas, finas, irregulares, tracejadas, etc. Varie a utilização dos materiais de desenho para obter diferentes efeitos de cor e textura em seu trabalho.
 - Depois, compartilhe o resultado de seu trabalho com os colegas e o professor.
3. Nesta atividade, você vai realizar uma colagem com os materiais naturais que foram coletados. Para isso, forme um trio com mais dois colegas e pense em uma colagem cujo tema precisa estar relacionado à ecologia.
 - Para realizar esta atividade, você vai precisar de uma cartolina branca, lápis, cola e os materiais do inventário.
 - Em grupo, discuta sobre ecologia e escolha um desenho que represente esse tema. Para que possa explorar melhor a colagem, escolha somente uma imagem, como uma árvore, uma flor ou um pássaro, por exemplo. Depois, faça o desenho da imagem escolhida com lápis preto na cartolina.
 - Em seguida, preencha o contorno do desenho colando materiais naturais do seu inventário. Para isso, aproveite as cores e as texturas, e organize suas composições visuais segundo critérios de contraste e harmonia.
 - Depois de colar os materiais, espere a produção secar e apresente aos demais colegas e ao professor.

4. O desenho que os alunos vão realizar no chão pode ser bem simples, mas é importante que seja grande, ocupando uma boa área do espaço escolar. Nesta atividade, incentive a retomada dos elementos da linguagem visual estudados no capítulo, como ponto, linha, textura, contraste e harmonia, quando estiverem preenchendo o desenho com os elementos naturais.



4. Agora, você vai desenhar no chão com os materiais naturais. Para esta experimentação, junte-se a mais três colegas e pense em uma imagem para recriá-la no chão, usando somente os materiais naturais que foram coletados. A ideia aqui é trabalhar com a ocupação do espaço e a composição visual com elementos coletados na natureza.

- Primeiro, pense em uma imagem que possa ser formada com os materiais naturais do inventário. Pode ser um desenho com o tema da natureza ou mesmo uma forma abstrata inspirada em elementos naturais. Em seguida, separe os materiais que você vai utilizar em sua produção.
- Escolha um local da escola para realizar a experimentação. Pode ser a sala de aula, a quadra ou o pátio, por exemplo.
- Com um giz de lousa, desenhe no chão a imagem em que você e o seu grupo pensaram. Depois, preencha o desenho com os materiais naturais coletados, espalhando-os sobre o chão, dentro das linhas de contorno feitas com o giz de lousa. Organize e distribua os materiais sobre o desenho, explorando suas cores, texturas e formas.
- Esta é uma obra efêmera, ou seja, vai durar pouco tempo, pois o vento e as pessoas passando vão desmanchar a composição. Por isso, se possível, fotografe a produção para, depois, realizar uma exposição fotográfica com os trabalhos realizados.

5. Agora a ideia é transformar um elemento natural por meio de uma intervenção artística, usando somente elementos que não agriçam o meio ambiente. Este trabalho vai ser a realização de uma instalação ao ar livre e também uma forma criativa de relacionar arte e natureza. Para realizar o trabalho, forme um grupo com três colegas e disponha de materiais como tesoura, barbante, linhas, pincéis e tinta guache. Depois, mãos à obra!

- Para começar, você vai preparar os materiais para a realização da intervenção. Selecione alguns dos materiais do inventário para ser pintados pelo grupo. Pinte com as mais diversas cores e tonalidades e deixe os materiais secando, em um local arejado sobre folhas de jornal.
- Em seguida, na escola ou em seu entorno, procure um elemento da natureza no qual possam fazer sua intervenção: pode ser uma árvore, uma pedra grande ou um arbusto, por exemplo. Observe o elemento escolhido e converse com o grupo sobre como vocês podem transformar a aparência dele, utilizando os materiais coloridos que criaram. Você pode envolvê-lo ou cobri-lo com materiais coloridos, colocá-los à sua volta ou espalhados sobre ele, por exemplo. Faça desenhos de observação ou tire fotos do local para criar seu projeto.
- De volta à sala de aula, avalie seus desenhos ou fotos para afinar suas ideias e a dos demais colegas do grupo e finalizar o projeto de intervenção.
- Organize os materiais coloridos já secos e leve-os para o local escolhido a fim de aplicá-los. Para isso, use a linha e o barbante. Não se esqueça de fazer fotos e vídeos não somente do trabalho finalizado, mas também de seu processo de construção.

5. Para a pintura dos materiais do inventário, oriente os alunos a explorar a maior variedade de cores e tonalidades possível. Para isso, retome o exercício da tabela tonal realizado anteriormente.

Para concluir a experimentação

Este é o momento de socializar experiências e compartilhar descobertas. Durante as conversas, incentive os alunos a estabelecer relações entre as atividades realizadas e os conteúdos estudados no capítulo, especialmente em relação ao uso de elementos naturais no trabalho artístico e aos elementos da linguagem visual que foram estudados.

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) O que você achou das propostas realizadas? Como você se envolveu com elas e desenvolveu seus projetos?
 - b) Em quais procedimentos e técnicas artísticas você mais se aprofundou durante as experimentações? O que você considera que mais explorou como produção artística? Que avanços você identifica no seu trabalho?
 - c) Depois de realizar as atividades, você acha que materiais naturais ou materiais que seriam descartados podem servir como matéria-prima para a produção artística? De que forma você relaciona o uso desses materiais com o meio ambiente?
 - d) Observando os resultados das experimentações, você consegue apontar alguma característica que se repete em suas produções, como uma marca pessoal? Qual? Você consegue enxergar isso nos trabalhos dos colegas?

Pergunte sobre como pensaram as cores, tonalidades, linhas e texturas de suas produções e sobre como os materiais naturais se relacionam com o meio ambiente. Deixe que seus alunos se expressem livremente sobre as experimentações propostas.

Contexto

Arte ecológica

Como vimos, Henrique Oliveira utiliza em muitas de suas produções materiais naturais atípicos que seriam descartados, criando em sua obra uma estética ligada ao meio ambiente, característica que se enquadra no que chamamos de **arte ecológica**.

Essa corrente artística é uma vertente da arte conceitual, que abordamos no Capítulo 1. Na arte conceitual, a prioridade é o conceito, ou seja, as ideias e os pensamentos do artista são muitas vezes mais relevantes do que a aparência da obra. Isso porque a execução da obra tem uma relação muito maior com o conceito, como a escolha do material usado, a apresentação da obra e o local de exposição. Diferentemente da arte tradicional, em que a técnica é muito mais importante para representar a ideia, na arte conceitual ela se alia ao conceito de maneira muito mais íntima.

O músico, filósofo e ativista estadunidense Henry Flynt (1940), em 1961, foi o primeiro a usar o termo “arte conceitual” em um texto no qual defende que os conceitos são a matéria da arte e por isso ela estaria vinculada à linguagem. O que importa é o conceito presente na obra, que é elaborado antes de sua materialização.

Da mesma maneira, a arte ecológica tem como pré-requisito a preocupação do artista com o ecologicamente correto, ou seja, antes da técnica artística e do bom acabamento vem a preocupação com o meio ambiente. No Brasil, na década de 1960, alguns artistas, como Waltércio Caldas (1946), Artur Barrio (1945) e Ivald Granato (1949), passaram a produzir obras com essa característica, que ganhou força nos anos 1970, com Cildo Meireles (1948) e José Resende (1945). Porém, a arte conceitual com foco na questão ambiental só teve impulso na década de 1980 com Siron Franco (1947) e Frans Krajcberg (1921).

Em 1987, em Goiânia, um acidente nuclear com uma cápsula de césio-137 provocou quatro mortes e outras dezenas de pessoas foram envenenadas por causa da radiação. Esse fato inspirou uma série de obras do artista plástico goiano Siron Franco.

Oriente a apreciação da imagem da obra de Siron Franco a partir da referência do acidente com o césio-137 em Goiânia. Peça aos alunos que leiam as palavras inscritas nas pinturas do artista, que fazem referência à cidade de Goiânia e ao acidente radioativo. Converse com a classe sobre a possibilidade de arte ser um veículo de denúncia e memória de fatos históricos.

Siron Franco presenciou o acidente do césio-137 em Goiânia. Tocado pelas cenas que marcaram a cidade durante o vazamento do elemento radioativo e pela preocupação com sua terra natal e seus elementos naturais, o artista produziu a “Série Césio”. Foram 23 pinturas feitas com terra de Goiânia, tinta automotiva prateada e tinta fosforescente azul. Daí surgiu a exposição Goiânia, Rua 57, realizada na Galeria Montesanti, em São Paulo, capital.



Siron Franco/Arquivo do artista

Deixe que os alunos façam a apreciação da obra de Krajcberg sozinhos, mas incentive-os a refletir sobre a importância dos materiais utilizados pelo artista e a significação que eles adquirem em razão de suas origens e características. Pergunte: “O que vocês acham que o artista quis nos passar com essa obra?”; “Os materiais escolhidos pelo artista nos remetem a algo? A quê?”. É esperado que os alunos mencionem que o uso de árvores queimadas remete à devastação da natureza.

Da mesma forma, Frans Krajcberg, artista plástico, fotógrafo e ativista polonês radicado no Brasil, busca, por meio de suas obras, denunciar as consequências que a interferência irresponsável do ser humano pode causar ao planeta. Para isso, em suas obras utiliza materiais naturais que chamam a atenção do público para o meio ambiente. Observe ao lado uma das obras do artista e responda: o que vem à sua mente ao observá-la?

Recentemente, outros artistas, como o próprio Henrique Oliveira, também demonstraram preocupação em abordar temas relacionados ao meio ambiente. A artista Néle Azevedo (1951), por exemplo, criou a obra *Monumento mínimo*, que em 2009 ganhou tom de protesto. Como forma de chamar a atenção da população para as mudanças climáticas e o aquecimento global e em parceria com a World Wildlife Fund (WWF), uma organização não governamental voltada para a preservação do meio ambiente, Néle Azevedo expôs mil esculturas numa praça de Berlim, na Alemanha, que rapidamente derreteram sob o forte calor do verão daquele ano.

Na apreciação da imagem da obra de Néle Azevedo, converse sobre a efemeridade do trabalho, uma das características da arte conceitual, relacionada à arte ecológica. Discuta com eles como a efemeridade, neste caso, faz parte do trabalho e de sua significação, perguntando-lhes:



Flor do mangue, de Frans Krajcberg, 1992, 12 m x 8 m x 5 m, construída a partir de resíduos de árvores de manguezais destruídos pela especulação imobiliária. Para exibir esta escultura, o artista prefere os locais abertos, como uma praia, por exemplo, produzindo uma instalação de grande impacto nos espectadores.



Maya Hiti/AP Photo/Glow Images © Azevedo, Néle/AUTVIS, 2015.

Monumento mínimo é uma intervenção urbana criada pela artista plástica brasileira Néle Azevedo. Desde 2002, esse trabalho vem ocupando locais públicos de diferentes lugares do mundo. Feitas em gelo, as esculturas possuem no máximo 20 cm de altura, e as figuras representadas não têm rostos definidos. “Como podemos interpretar esta obra?”; “O fato de as esculturas serem feitas de gelo tem algum significado? Qual?”; “Se as esculturas não derretessem, teríamos a mesma interpretação da obra? Por quê?”. Comente com os alunos que, com esta obra, Néle busca representar o inverso daquilo que entendemos por monumento: no lugar de grandes esculturas, esculturas bem pequeninas. Em vez de obras de arte que servem para homenagear um herói, uma autoridade, Néle homenageia o homem comum, que enfrenta com coragem o seu dia a dia.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, levante informações sobre artistas que trabalham com foco em questões ecológicas. Como você viu, a ideia de realizar uma arte ecológica passa pela prática de utilizar materiais que remetam à natureza e também de tratar de temas relacionados à conscientização em relação à preservação do meio ambiente. Procure por um artista que tenha sua obra ou boa parte dela dedicada a esse tema e busque entender as características de sua produção, os materiais usados e a abordagem que ele faz dos temas ecológicos. Depois, separe imagens dos trabalhos do artista escolhido e monte uma apresentação, que pode ser feita por meio de cartazes ou com o uso do computador.

É importante que os alunos realizem esta atividade sobre a obra de um artista como a investigação acerca da construção de sua trajetória e das características de seu trabalho. No trabalho, os alunos devem focar na abordagem que os artistas fazem das questões relacionadas à ecologia em suas obras e de que forma constroem sua poética e sua trajetória a partir dessas questões. Estimule os alunos a investigar os conceitos envolvidos na trajetória dos artistas.

RECORTE NA HISTÓRIA

Arte ecológica, materiais e assemblages

A garrafa de Suze, colagem de Pablo Picasso, 1912. Na composição, Picasso misturou recortes de notícias da guerra nos Bálcãs que ocorria na época com notas da coluna social de Paris que descrevem as frivolidades da vida burguesa.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Washington University, St. Louis, EUA.



da obra foram importantes na época? O artista queria deixar esses textos para a posteridade?"; "O que vocês acham do confronto de informações colocado por Picasso em *A garrafa de Suze*?"

Picasso também explorou a *assemblage* em suas obras. Assim como a colagem, a *assemblage* é uma modalidade de produção na qual o artista utiliza elementos diversos para fazer uma composição, mas nesse caso ela é tridimensional. Os objetos usados nessa modalidade podem ser de qualquer tipo: tecidos, papéis, elementos naturais, metais, madeira, ferramentas, peças industriais, etc. Uma *assemblage* também pode se dar pelo acúmulo de muitos objetos, sobrepostos ou justapostos.



Cabeça de touro, de Pablo Picasso, 1942. Nesta escultura, o artista utilizou peças de bicicleta para construir a forma tridimensional que lembra a cabeça do animal.

Ao realizar a apreciação da imagem da obra de Tatlin com seus alunos, chame a atenção para os materiais e a composição da escultura. A torre não chegou a ser construída na época, pois o governo russo não realizou a construção do projeto, que previa um monumento de 400 metros de altura. O artista construiu um modelo

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Coleção particular



Reconstrução do *Monumento à III Internacional ou Torre de Tatlin*, em Londres, 1971, idealizado por Vladimir Tatlin, em 1919-1921.

Em 1914 surgiram na Rússia o **Suprematismo** e o **Construtivismo**. Para os suprematistas, a arte deveria ser configurada pelo uso de formas geométricas, o que se destinava à construção de um mundo visual. Já os artistas construtivistas usavam vidro, metal e plástico como matéria-prima de suas obras. Para este grupo, a produção artística deveria ir além da pintura e da representação do mundo: ela poderia ser a construção e a apresentação de obras que seriam elas mesmas objetos em si, que ocupariam seu espaço no mundo, que seriam originais, sem se referir a nada já existente. Acreditavam que, para isso, poderiam utilizar quaisquer materiais e não somente os que eram tradicionalmente usados na pintura, como telas e tintas. Dessa forma, as pinturas começaram a ganhar relevo, e os artistas passaram a construir objetos que não eram esculturas propriamente ditas, mas construções de vários materiais, algumas até com movimento. Essa proposta de arte como uma ideia original a ser apresentada e cuja produção pode se dar com os mais diversos materiais também está na base das rupturas que criaram condições e deixaram influências para a arte conceitual.

menor dela, que nunca foi feito em tamanho real. É importante destacar que o trabalho é um monumento, uma forma em si, que não se trata da representação, por exemplo, de uma torre. Destaque também como os materiais e as formas da obra fazem referência à indústria e às máquinas. A foto apresenta uma reconstrução da Torre realizada por Christopher Cross, Jeremy Dixon, Sven Rindl, Peter Watson e Christopher Woodward.

O **Expressionismo Abstrato**, como já vimos, foi um movimento artístico que também influenciou o surgimento da arte conceitual e era marcado pela depressão pós-guerra e pela busca de novas formas de expressão de sentimentos. O estilo de pintura era visto especialmente pelo seu valor expressivo e gestual. Artistas como Willem de Kooning (1904-1997) e Jackson Pollock (1912-1956) destacaram-se por causa de suas composições visuais “fortes” e ricas em cores e movimento. A pintura era a modalidade de produção mais frequente entre os artistas desse período, mas o próprio Kooning, por exemplo, experimentou a colagem com diversos elementos para elaborar formas abstratas pontuadas por contrastes, cores, texturas e movimentos. Diferentemente de Picasso, as colagens de Kooning exploravam a abstração da forma.



Mulher, de Willem de Kooning, 1953.
Pastel e colagem sobre papel,
60,3 cm x 47,6 cm.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Coleção particular



Dormir, para Yvonne Rainer,
assemblage de Robert Rauschenberg,
1965. 213,4 cm x 152,4 cm.

O estadunidense Robert Rauschenberg (1925-2008) foi outro artista que, no final da década de 1950, influenciado em parte pela estética da gestualidade e da exploração de cores e movimentos na tela dos expressionistas abstratos, explorou a *assemblage* de forma intensa e radical. Seus trabalhos são acúmulos de todo tipo de objetos, muitas vezes encontrados em ferros-velhos, nas ruas ou mesmo no lixo. O artista criou composições grandes, nas quais reuniu um grande número desses objetos sobre placas de madeira, sobrepondo e justapondo até que o acúmulo e a quantidade de materiais atingissem quase o limite. Rauschenberg pendurava suas *assemblages* na parede, e as pilhas de objetos sobre as placas de madeira se destacavam, dando a impressão de estar saindo do quadro.

Na apreciação da imagem da colagem de Robert Rauschenberg com os alunos, chame a atenção para o contraponto entre a composição abstrata e a figurativa, para a diferença entre o uso estético dos elementos colados e o aproveitamento de sua significação conceitual. É importante destacar que, como no trabalho de Henrique Oliveira, essas duas características podem ser levadas em consideração: ao mesmo tempo que utiliza materiais reciclados que se relacionam com suas preocupações ecológicas, o artista elabora cuidadosamente suas composições estéticas.

A **arte bruta** foi criada pelo artista Jean Dubuffet (1901-1985) em 1945. Esse modo de conceber a arte caracteriza-se por entendê-la como livre de qualquer influência de estilos oficiais, incluindo as diversas vanguardas, ou das imposições do mercado de arte. Para Dubuffet, a arte não deveria ser esteticamente agradável, e seu desenho enfatizava um processo de criação lento e difícil, rejeitando a facilidade e a impulsividade dos pintores abstratos. Ele acreditava na arte produzida quase de forma puramente instintiva, como espécie de impulso, ligada à natureza ou expressando a relação do homem com suas raízes. Em seus trabalhos, o artista também explorou as possibilidades da colagem e da *assemblage*, inclusive utilizando materiais de reuso retirados da natureza.



A vaca com nariz sutil, de Jean Dubuffet, 1954. Óleo sobre tela,
88,9 cm x 116,1 cm.

Fine Art Images/Esaypix Brasil/ Museu de Arte Moderna de Nova York, EUA.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, busque informações sobre um artista que atuou em um dos movimentos ou em uma das tendências artísticas vistos nesta seção. Ao realizar o trabalho, levante dados sobre as características das obras do artista que se relacionam com a arte conceitual e as diversas formas de utilização de colagem e de *assemblage* na produção artística. Depois, prepare uma apresentação com imagens das obras escolhidas em que seja possível abordar essas características. Para isso, produza cartazes ou faça uma apresentação no computador.

sociais e culturais. Para as apresentações, converse com cada um dos grupos sobre como identificar e comentar esses conteúdos nas obras dos artistas, ajudando os alunos a estruturar suas falas para os colegas.

Interlinguagens

A música do grupo Patubatê

Não foi só nas artes visuais que a questão ambiental foi abordada. Na música, os artistas do grupo Patubatê, formado pelos percussionistas Fernando Mazoni, Fred Magalhães, Gustavo Lavoura e pelo DJ Leandronik, misturam a música eletrônica com a percussão em instrumentos feitos de sucata.

Os ritmos tocados vão dos tradicionais catira, baião, maracatu, xaxado, embolada e maculelê, passando por ritmos africanos, como ijexá, tambor de crioula e samba, até chegar à música eletrônica contemporânea.

Para os músicos do Patubatê, cabines de orelhão, tonéis de ferro, baldes de plástico, molas de caminhão, escapamentos de automóveis, chapas de zinco, painéis ou latas de refrigerante se transformam em instrumentos musicais e, assim, eles produzem uma música voltada ao entretenimento e também à preservação do meio ambiente.

O grupo de percussão surgiu em Brasília (DF), em 1999, com o nome “Percussão?”. Depois de várias apresentações na capital brasileira, em Juiz de Fora (MG) e no Rio de Janeiro (RJ), os rapazes da trupe entraram em contato com a música eletrônica. Foi quando, em 2004, incorporaram esse estilo musical em seus *shows* e mudaram o nome do grupo para Somcatado.

Aos poucos, o trabalho do Somcatado foi conquistando o Brasil. No entanto, no início de 2008, o grupo inovou mais uma vez ao apresentar ao público um trabalho em que ritmos brasileiros foram explorados. A participação de DJs e a experimentação eletrônica tornaram-se a base das novas composições do grupo, originando o Patubatê.

Fotos: Náillie Galeão/Arquivo Grupo Patubatê



Integrantes do grupo Patubatê.



Espectáculo de percussão em sucata do grupo Patubatê, que em suas apresentações utiliza diversos instrumentos confeccionados por eles, instrumentos de percussão tradicionais e música eletrônica. Além da potência da música percussiva, os *shows* do grupo têm um forte apelo visual em razão dos instrumentos exóticos que eles constroem.



Navegue

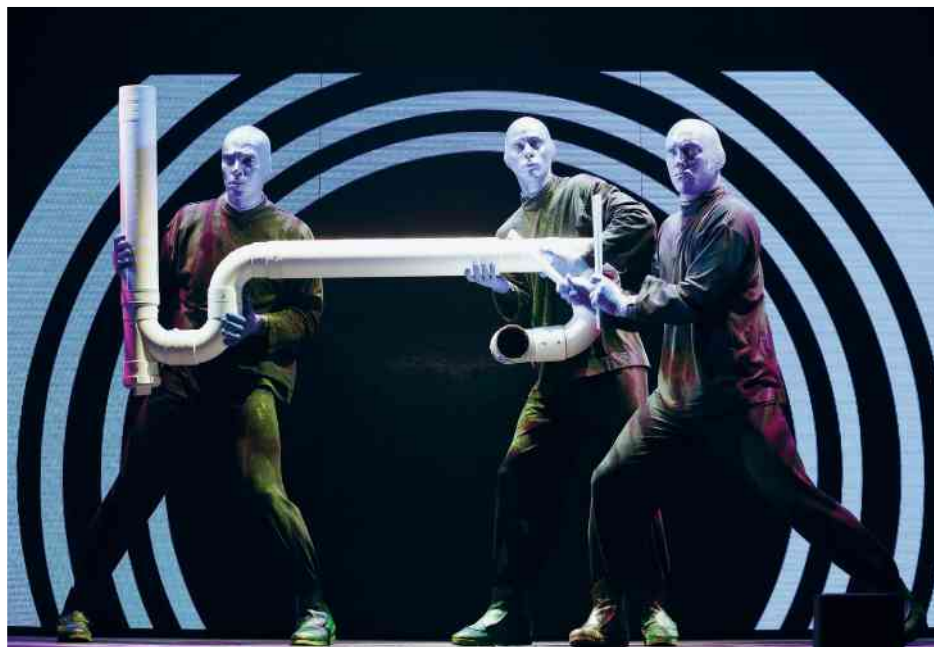
Para conhecer mais sobre o grupo Patubatê, visite sua página oficial. Disponível em: <patubate.com>. Acesso em: 11 maio 2016.

O Patubatê não é o único grupo a utilizar sucata como instrumento musical. Um dos primeiros e mais criativos grupos do gênero surgiu em 1978 no Brasil. O Uakti, como era conhecido o grupo de Belo Horizonte (MG), construiu instrumentos complexos a partir de tubos de PVC, madeira, buzinas de bicicleta, tampos de mesa, latas de alumínio e outros materiais. O efeito sonoro dos instrumentos era impressionante, assim como sua estética.

Em 1988, nos Estados Unidos, três artistas nova-iorquinos fundaram o Blue Man Group. Também com forte trabalho de percussão feita com tubos de PVC, antenas e outras sucatas, as *performances* do grupo aliam, com bom humor, elementos multimídia e muita interatividade.

Navegue

Conheça mais sobre o trabalho do grupo acessando o *site* oficial. Disponível em: <www.blueman.com>. Acesso em: 30 mar. 2016.



Suhaimi Abdullah/Getty Images

O Blue Man Group, atualmente, conta com uma trupe de sessenta “homens azuis”, que se revezam em turnê mundial. Na foto, integrantes do grupo durante turnê de comemoração de 25 anos de carreira, em Singapura, 2016.

Para praticar

Nesta atividade, peça aos alunos que tragam de casa objetos que possam produzir sons. É importante que eles explorem timbres e sonoridades dos objetos e materiais. Sugira que combinem diferentes materiais, produzindo sons de diversas maneiras. Estimule o grupo a criar outras tabelas com diferentes combinações de batidas e pausas.

- Você viu que, tanto nas artes visuais como na música, temos artistas que se preocupam com o meio ambiente. Portanto, que tal criar instrumentos musicais usando sucata? Para isso, você vai precisar de latas de diversos tamanhos, painéis e tampas velhas, baldes, canos de PVC, garrafas PET, colheres, bexigas, entre outros materiais de sucata. Com os materiais separados, explore os sons, batendo, assoprando, chacoalhando, percutindo, etc. Em seguida, forme quatro grupos com os colegas da sala e escolha um dos materiais para tocar, usando um pulso de três tempos, como mostra a tabela a seguir. Repita o processo até que todos do grupo consigam acompanhar as indicações.

Pulso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Grupo 1	X	X	X	X			X		X
Grupo 2	X	X	X		X		X	X	X
Grupo 3	X	X	X		X	X	X	X	X
Grupo 4	X	X	X	X		X		X	X

Para tocar o objeto escolhido, execute o som de acordo com o grupo em que você está. O “X” indica quando você deve produzir o som, e os espaços vazios indicam quando você deve fazer uma pausa.

- Depois, forme outro grupo com mais quatro colegas e crie instrumentos musicais usando os materiais citados. Você também pode utilizar pedaços de madeira como baquetas, semente, grãos e pedrinhas, fios de náilon, barbantes, etc. Use a sua criatividade. Em seguida converse com seus colegas: ao utilizar instrumentos de sucata, os artistas abordam questões ambientais? De que forma?



Nesta seção, você encontrará propostas de atividades para a realização de produções artísticas nas quais poderá ampliar sua pesquisa e sua experiência em Arte, além de aprimorar suas propostas pessoais. As atividades são orientadas pela retomada dos temas que foram estudados no capítulo. Lembre-se de colocar as produções em seu portfólio.

Faça uma leitura da obra *Transarquitetônica* com os alunos, explorando aspectos interativos da instalação e seus materiais. A intenção é que eles se inspirem para produzir sua obra de arte.

Observe outra foto da obra *Transarquitetônica*, de Henrique Oliveira. A imagem mostra uma parte de uma instalação criada pelo artista em 2014 para a nova sede do Museu de Arte Contemporânea, em São Paulo (SP). Para você, o que este ambiente lembra? Que materiais você acha que o artista usou para construir este trabalho? Você teria vontade de entrar nesta obra?

1. Criando uma obra de arte sobre o meio ambiente

Neste capítulo você conheceu artistas que abordam em suas obras questões relacionadas ao meio ambiente e à ecologia por meio dos materiais que utilizam e da forma como apresentam suas produções. Ao criar esculturas, *assemblages* e instalações, por exemplo, eles deixam marcas que nos mostram os materiais e revelam suas origens. Você acha que obras em cuja composição há árvores mortas, restos de florestas e outros materiais naturais fazem as pessoas refletirem sobre o desmatamento e a preservação da natureza? Por quê? Nesse contexto, a arte assume algum papel? Qual?

Pensando nas obras dos artistas estudados e nas questões que elas nos despertam, você vai criar esculturas, *assemblages* e instalações que tratem do tema das agressões e do desrespeito à natureza.

Para isso, organize-se em um grupo com mais cinco colegas e reflita sobre os danos que o ser humano tem causado contra a natureza e o meio ambiente. Você pode levantar informações sobre o desmatamento da Amazônia, a poluição da água, do solo, ou do ar, o desperdício de materiais e o esgotamento de recursos naturais, a agressão e os maus-tratos aos animais, o uso de agrotóxicos, etc.

Escolha um tema sobre o qual você gostaria que as pessoas refletissem. A partir dele, converse com o grupo para definir quais materiais são mais adequados para representá-lo e de que forma você vai apresentar o tema: por meio de uma escultura, de uma *assemblage* ou de uma instalação.

Lembre-se de que você pode utilizar materiais naturais, como galhos de árvores, folhas secas, etc., ou materiais de reciclagem, como garrafas, papéis, entre outros. O objetivo é criar uma obra em que não só a forma, mas também os materiais utilizados provoquem reflexões.



Divulgação/Galeria Millan

Se você e seu grupo optarem por fazer uma escultura, lembre-se de fazer um projeto antes, com um desenho, e separar os materiais necessários. Se a opção for por realizar uma instalação, pense nas formas de interação da obra com os visitantes. Com o esboço feito e os materiais coletados, comece a produzir a sua obra.

Para realizar uma construção tridimensional com os materiais coletados, você pode colar (com cola branca, cola quente ou fitas adesivas), prender (com grampeador, cliques de papel ou percevejos), amarrar (com barbante, linha ou arame), entre outras tantas maneiras de juntar os materiais e transformá-los em esculturas. Dependendo dos materiais coletados, você também pode amassar, pintar, cortar, enrolar, alisar, furar, molhar... enfim, utilizá-los de diversas maneiras para transformá-los em trabalhos artísticos.



Devanir Marcolli/Folhapress

Frans Krajcberg trabalhando em uma de suas esculturas, no seu ateliê em Nova Viçosa, na Bahia. O artista coleta seus materiais e os manipula, transforma e altera para criar suas obras. Foto de 2002.

2. Apresentando sua obra de arte

Com a produção pronta, é hora de pensar em como você vai apresentá-la. A maneira como a obra é exposta também influencia no modo como ela é compreendida. Portanto, com a exposição dos trabalhos, você também pode compartilhar as notícias que levantou sobre as agressões ao meio ambiente a fim de estimular os visitantes a refletir sobre a importância da preservação da natureza e o cuidado com os recursos naturais.

Antecipadamente, combine uma data e um local com o professor e os colegas e produza cartazes para divulgar a exposição. No dia marcado, organize os materiais no espaço escolhido, investigue maneiras de fixá-los e montá-los no ambiente e pense em como as pessoas podem circular pela exposição. Convide outras turmas da escola e, se possível, pessoas da comunidade para visitar a exposição.

Uma questão importante nesta atividade é o vínculo entre a escolha do material, os procedimentos para transformá-lo e os temas que serão abordados pelos alunos em seus trabalhos. Nas apreciações e conversas acerca das imagens ao longo do capítulo, procure destacar as relações entre os materiais utilizados pelos artistas e o significado de suas obras. Existe, nos trabalhos apresentados, um “discurso do material”, ou seja, a origem ou as características dos materiais estão ligadas aos conceitos tratados pelos artistas nas obras: troncos remanescentes de queimadas são usados como matéria-prima para trabalhos que denunciam esse problema, por exemplo. Estimule seus alunos a se apropriar desse tipo de recurso poético em suas produções, procurando estabelecer relações entre os temas sobre os quais levantaram informações e discutir os materiais com os quais produziram.

PARA ENCERRAR

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você estudou muitos conceitos relacionados às artes visuais. A seguir, resumimos os conteúdos que foram abordados.

- A arte pode ser um veículo para abordar as questões ecológicas e promover a reflexão do público a seu respeito.
- A arte conceitual, que se desenvolveu com mais força a partir da década de 1960, é uma forma de expressão que prioriza a exposição de ideias e conceitos, independentemente do material utilizado pelo artista.
- Há diversos artistas que produzem arte conceitual com enfoque em questões ecológicas, das mais variadas maneiras.
- Materiais reciclados e retirados da natureza, ao ser utilizados em obras de arte, podem adquirir um significado específico em razão de sua origem.
- A *assemblage* é uma forma de produção artística que possibilita o uso de inúmeros materiais e estratégias de produção.
- Os artistas podem explorar os ambientes e o espaço.
- A busca de informações e a exploração de espaços e materiais para a produção pode gerar inovações surpreendentes, ao romper com paradigmas da arte e abrir novas possibilidades estéticas.

Retomando o portfólio

1. A partir dos estudos deste capítulo, o seu conhecimento sobre as artes visuais foi ampliado ou transformado? De que forma?
2. Que conceitos e conteúdos estudados neste capítulo você considera mais significativos para sua trajetória de estudante de Arte? Por quê?
3. Quais foram as reflexões mais importantes que aconteceram sobre a relação entre arte, ecologia e público? Como esses temas foram aprofundados?
4. Em relação ao Capítulo 1 e aos conteúdos aqui apresentados, que características da arte conceitual mais se destacaram para você?
5. Como sua produção artística, nas atividades propostas, aconteceu? Como você se envolveu nas atividades?
6. Quais foram as atividades nas quais você se sentiu mais estimulado ao produzir?
7. Como você identifica a relação entre os conteúdos estudados e sua produção? Quais temas foram de maior influência no seu trabalho? Por quê?
8. Como você relaciona o conteúdo deste capítulo ao papel que a arte desempenha atualmente?
9. Você considera que sua produção artística expressa suas opiniões, sentimentos e emoções?
10. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do estudo? Como você as contornou? Ajude os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e a produção realizada até o momento. O portfólio terá uma importante função nessa reflexão, ao longo do ano.

Caso seja possível realizar uma visita a um museu ou a uma galeria de arte que tenha obras com materiais reciclados em sua cidade, combine com os alunos uma data e verifique previamente informações sobre a exposição. Veja mais orientações sobre como organizar excursões com os alunos para eventos artísticos no final deste livro.

Visite

Em sua cidade há artistas que utilizam materiais reciclados em suas obras? Se sim, não deixe de visitá-los com o professor e os colegas para conhecer suas obras de arte visual.



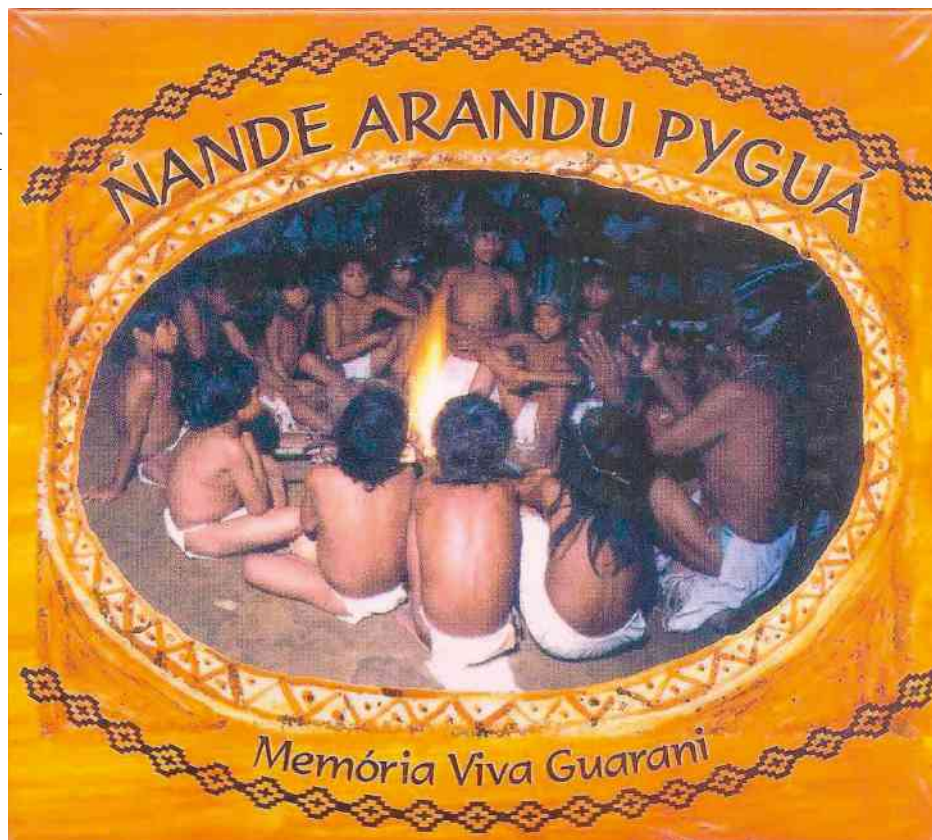
Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo



Jovens da aldeia guarani Tenondé Porã, em Parelheiros, São Paulo, foto de 2011.

Ñande Arandu Pyguá

Reprodução/Arquivo da editora



Capa do CD *Ñande Arandu Pyguá: memória viva guarani*, de 2004.

Ao propor a apreciação das imagens com seus alunos incentive-os a refletir e levantar hipóteses sobre o CD a fim de iniciar a conversa a respeito da música e de como ela pode ajudar a perpetuar tradições e culturas. Leve-os a fazer as associações necessárias entre a foto do coral e do CD, estimulando-os a falar sobre o que conhecem de música indígena e de apresentações coletivas, que podem ser uma ação de valorização de nossa memória e identidade cultural. Converse com os alunos sobre a presença do canto em nossa cultura, fazendo referência a situações coletivas e comunitárias das quais o canto faz parte, como celebrações e festas populares, brincadeiras de roda e encontros e rituais religiosos.

- Observe as fotos e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) Descreva a imagem acima e a da abertura. O que mais chama a sua atenção nelas?
 - b) Em sua opinião, o que as pessoas retratadas estão fazendo? De que forma você chegou a essa conclusão?
 - c) Agora compare a foto acima com a da abertura. Você consegue imaginar alguma relação entre elas? Se sim, qual?
 - d) Observe a capa do CD e o título: o que você espera ouvir nessa obra? Do que você acha que as músicas falam?
 - e) Levando em consideração a foto de abertura, que instrumentos você acha que podem ser ouvidos no CD? Por quê?
 - f) Para você, a música pode ser uma forma de perpetuar uma cultura? Por quê? Você imagina de que maneira isso pode acontecer?
 - g) Em sua opinião, manter tradições e costumes indígenas é importante? Por quê?
 - h) A gravação de um CD e a inserção no mercado dessa produção artística podem ser benéficas para as comunidades indígenas? Por quê?
 - i) Para você, como é a visibilidade da cultura indígena atualmente? Explique.

Mais sobre Ñande Arandu Pyguá

Veja a letra e a tradução das canções no final deste livro. A letra de “Ero Tori” encontra-se na seção **Fazendo arte** deste capítulo.

No CD *Ñande Arandu Pyguá: memória viva guarani*, crianças e jovens das aldeias indígenas guarani Krukutu, Tenondé Porã, Tekoa Pyau, Sapukai, Boa Vista, Rio Silveira, Itaóca, Rio Branco, Piaçaguera, Pindo ty e Penguaoty, localizadas em São Paulo e no Rio de Janeiro, gravaram músicas cantando temas variados, como canções de ninar e cantos infantis religiosos, duetos de flautas e a Dança do Tangará, tema instrumental executado com violão e rabeca.

O objetivo do trabalho é divulgar a cultura do povo guarani e compartilhar com o público suas mensagens, visão do

mundo e temas musicais, passados de geração em geração. Você conhece algo sobre a cultura desse povo? Para você, por que existe a necessidade de divulgar essa cultura? De que forma ela é geralmente representada na mídia? Você acha que as produções culturais e as tradições indígenas são valorizadas atualmente? Em sua opinião, as diferentes culturas indígenas são importantes para a nossa identidade cultural? Converse com o professor e os colegas sobre essas questões.

11 Segundo esse povo, os cantos vêm de Nhanderu, deus criador de tudo que existe. Para eles, há os cantos que representam as regiões cosmológicas (o leste, sol nascente, morada de Nhamandu; o oeste, sol poente, morada de Tupã; o sul, morada de Jakairá; e o norte, morada de Jekupé); os acalantos, que as mães cantam para as crianças quando elas vão dormir ou estão chorando; os cantos infantis, que Nhanderu envia em sonhos para as crianças que, para os Guarani, são puras; e os cantos que têm o poder de curar, recebidos em sonhos pelos rezadores e pelas crianças e jovens. Ouça a canção “Nhanderu Miri”, um dos cantos infantis do povo guarani, no CD que acompanha esta obra e converse com os colegas e o professor sobre suas impressões.

12 O CD apresenta 49 cantos e músicas da tradição guarani, executados por onze corais infantojuvenis indígenas, e dele, no total, participaram mais de duzentas crianças e jovens das aldeias. A escolha das canções foi fruto de pesquisas realizadas pelas lideranças indígenas guarani por meio do projeto **Memória Viva**, do Instituto Teko Arandu, que visa preservar a cultura desse povo, promovendo o respeito à diversidade étnica e cultural. Além da escolha do repertório, os indígenas participaram do gerenciamento do projeto, aprendendo técnicas de gravação e de divulgação do CD. Ouça um trecho de “Ero Tori”, um dos cantos infantis, no CD que acompanha o livro e procure notar se há sons de instrumentos musicais. Você consegue reconhecer algum?

13 Parte das gravações do CD ocorreu na aldeia Krukutu, onde os cantos sagrados foram gravados especialmente na casa de rezas, local próprio para sua execução. Ouça um trecho de “Nhanderu Tenonde Ropy're” no CD que acompanha o livro e converse com seus colegas e o professor sobre as especificidades sonoras que você percebeu e sobre o que você sentiu ao ouvi-la.



Rosa Gaudiano/Studio R

Apresentação de coral de crianças e jovens da tribo guarani, em 2014.

Retome com os alunos as propriedades do som vistas no Capítulo 2. Pergunte a eles: “Que instrumentos vocês identificam nas músicas?”; “Quantas pessoas vocês acham que estão cantando?”; “Como são os sons que acompanham o canto?”; “Como é feita a percussão?”; “Como as pessoas entoam as vozes ao cantar?”; “Como são as palavras cantadas nessas músicas?”; “Esse idioma é familiar a vocês?”.

Para continuar e expandir a conversa sobre a representação midiática e a importância da cultura indígena como formadora da nossa identidade, consulte o final desse livro.

Ao ler o texto, aproveite para chamar a atenção dos alunos para o fato de que nossa cultura herdou muitos dos costumes e das tradições indígenas. Discuta com os alunos sobre a valorização dessa cultura como parte formadora de nossa identidade cultural.

O povo guarani

Rosa Gauditano/Studio R



Indígenas guarani M'byá durante comemoração na Semana dos Povos Indígenas, na cidade de São Paulo, em 2014.

Converse com os alunos sobre a tradição oral dos Guarani e sua relação com a arte, mencionando que atribuir novos sentidos aos acontecimentos históricos também é uma forma de produção cultural e artística, assim como a literatura. Enfatize que o termo mito se refere a uma narrativa oral que visa explicar e transmitir uma visão de mundo, ou seja, são histórias fundamentais para um povo ou grupo social.

Converse com os alunos a fim de que eles possam refletir criticamente sobre a forma como vivem os indígenas atualmente e para que percebam a necessidade de divulgar as diferentes culturas indígenas brasileiras para promover o respeito à diversidade e o reconhecimento dessas culturas como formadoras de nossa identidade cultural. Consulte o final desse livro para mais informações sobre como conduzir a conversa.



Navegue

Para conhecer mais sobre as diferentes culturas indígenas de nosso país e sobre a luta pelo seu reconhecimento, acesse a página da Fundação Nacional do Índio (Funai). Disponível em: <www.funai.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2016.

Os Guarani estão espalhados em vários países da América Latina, como Brasil, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Argentina, e são os responsáveis por muitos de nossos costumes e heranças culturais.

Por exemplo, é possível notar a influência da tradição indígena na culinária quando nos deparamos com pratos feitos de milho, mandioca ou aipim, batata-doce, amendoim, erva-mate, etc.; na música, quando ouvimos os sons de flautas, chocalhos e outros instrumentos de percussão; no artesanato, que reutiliza materiais naturais, como folhas, sementes, argila; na língua, que tem até hoje palavras derivadas do tupi-guarani, língua falada por essa etnia; e em outros aspectos socioculturais.

Atualmente vivem no Brasil cerca de 53 mil indígenas guarani em sete estados diferentes, divididos em três grupos: Kaiowá, Nandeva e M'byá. Esse povo constitui a etnia mais numerosa do país. Apesar de pertencer a uma mesma etnia, os Guarani apresentam algumas diferenças entre as tribos, principalmente no que diz respeito aos costumes, ao dialeto e à prática ritual. Porém, um traço que pode ser apontado como característico desse povo é o fato de serem nômades, ou seja, de viverem em busca da “Terra sem males”, pois acreditam que há uma terra anunciada por seus ancestrais onde poderão viver livres e sem sofrimento ou dor.

Para você, atualmente os indígenas conseguem viver de acordo com sua cultura e suas crenças? Por quê? Como são as condições de vida dos povos indígenas hoje em dia? Converse com o professor e os colegas sobre suas impressões.

Entre as muitas contribuições culturais dos Guarani para a construção de nossa identidade, além dos costumes e tradições, estão seus mitos, que falam sobre as divindades, o surgimento da Terra e os conflitos ocorridos durante a ocupação de seu território. Você conhece algum desses mitos? Em sua opinião, preservar narrativas que dão novos sentidos à nossa história é importante? Por quê? Essas narrativas também podem ser consideradas arte?

A produção cultural do povo guarani e seus valores, como o respeito à natureza e à vida em comunidade, a religiosidade, a organização social, etc., são transmitidos de geração em geração por meio da tradição oral, prática que é a principal aliada da resistência desse povo. Dessa forma, as contações de histórias, os rituais e o canto são hábitos importantes para manter viva a cultura guarani. Para esses indígenas, o cuidado com a palavra e a valorização do discurso são resultados da crença de que a língua falada por eles lhes foi entregue por seu deus. Por isso, para os Guarani, a palavra é uma expressão sagrada, e o canto é uma forma de manifestar sua religiosidade.

Entretanto, o processo de dominação europeu ocorrido no período colonial deixou muitas marcas nas diversas culturas indígenas que existem no Brasil. Você sabe dizer quais foram as consequências desse processo? É possível notá-las em nosso cotidiano? Para você, essa população tem seus direitos respeitados e as mesmas oportunidades do que as demais parcelas da população? Em sua opinião, há algo que possa ser feito para mudar essa situação? Como você pode contribuir para essa mudança e para a valorização dos povos indígenas?

Observe as imagens das diferentes produções artísticas e artesanais dos povos guarani com seus alunos, a fim de identificar suas características e os diferentes usos que fazem de grafismos e materiais naturais na produção de suas peças. Assim, destaque a utilização dos grafismos nas mais diversas produções, como cestarias, pintura corporal e até mesmo na ornamentação de arcos e flechas.

Outras obras do povo guarani

Como vimos a produção artística dos diferentes povos indígenas brasileiros não se deu apenas na música. Podemos destacar como obras de arte as peças de artesanato, como peneiras, cestos, redes, máscaras, cocares, colares, abanadores, tangas, capas, etc., em que se utiliza matéria-prima retirada da natureza. Veja a seguir algumas das produções artísticas dos Guarani.

Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo



Os cestos feitos pelos Guarani possuem diferentes tamanhos e funções. Os grandes com tampa servem para guardar vestimentas, os grandes sem tampa e com alça são para carregar e armazenar milho, batata-doce, amendoim, aipim ou outros mantimentos, e os cestos baixos servem para carregar peixes ou caças menores.



Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

A arte plumária e a pintura corporal também fazem parte das manifestações artísticas dos Guarani. As penas são utilizadas em cocares, arcos e flechas. Já a pintura corporal é feita com pigmentos naturais, como o do carvão e o das sementes do urucum e do jenipapo.

A cerâmica guarani é feita pelas mulheres para ser usada no dia a dia, na cozinha e na despensa.

Antigamente, também eram produzidas urnas mortuárias de cerâmica. Na foto, urna mortuária produzida pelos Guarani.



Gerson Gauditano/Imagens



Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

Os Guarani também se manifestam artisticamente esculpindo em madeira. Em geral, quem esculpe as esculturas são os homens, e as mulheres as comercializam.

Rosa Gauditano/Studio R



Para os Guarani, a função principal dos colares é a proteção contra espíritos maus da mata e do rio. Assim, eles são feitos de vários tipos de semente de árvores, cipós e plantas rasteiras, que possuem significado simbólico.

Estabeleça uma discussão sobre o papel desses objetos no contexto cultural e social dos povos indígenas e a respeito de como eles são, em nosso contexto, absorvidos. Nesse sentido, é importante destacar que eles exercem as mais variadas funções e papéis, sendo utilizados como utensílios de uso cotidiano e em rituais e cerimoniais espirituais.

Reflexão sobre o trabalho dos artistas

- Como você compreende o papel da arte e da música para os indígenas guarani e para as outras culturas do Brasil? Reflita sobre as questões a seguir e depois converse com seus colegas e o professor.
 - a) Ao ouvir as canções tradicionais guarani, que elementos chamaram sua atenção? Por quê?
 - b) Você consegue enxergar aspectos em comum entre a música e as artes visuais dos Guarani? Quais?
 - c) Segundo o que você estudou até agora, qual é a função da arte para os Guarani?
 - d) Depois das discussões realizadas até aqui, você acha que a música é uma forma de preservar a cultura dos povos indígenas? Por quê?

Deixe que os alunos se expressem livremente sobre suas impressões e incentive-os a conversar sobre o papel e a função da arte no contexto das culturas indígenas e como ela está relacionada à permanência de suas tradições e identidade cultural.

Saberes da Arte

Voz e canto

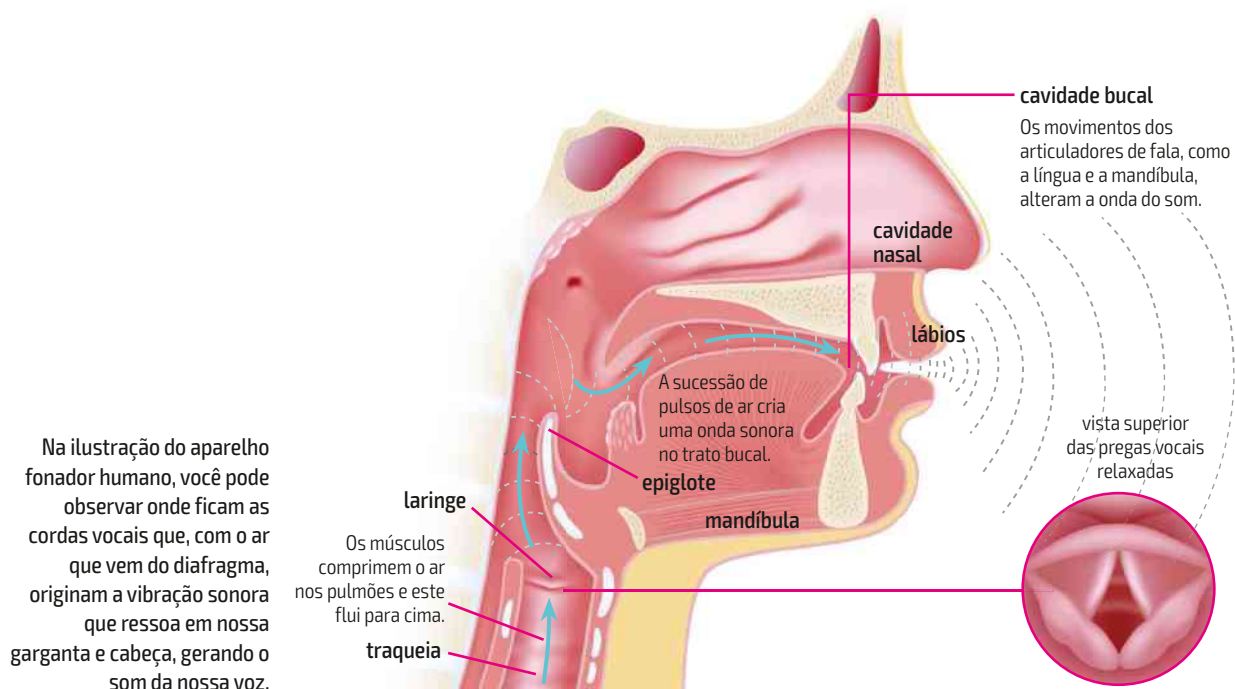
Assim como os sons dos instrumentos musicais, a nossa voz caracteriza-se por timbre, altura, intensidade e duração e é considerada um dos mais dinâmicos e expressivos instrumentos musicais que existem. Na execução de cantos tradicionais de muitas etnias, ouvimos inúmeras formas e técnicas de articulação vocal, que envolvem respiração, emissão de som, uso dos músculos faciais, do nariz, da garganta, nas mais variadas formas de cantar. A variedade de sons que a voz humana pode criar é surpreendente.

Você já percebeu que a voz de uma pessoa pode ser suave e aveludada ou rouca e forte, por exemplo? Essas são algumas das expressões que usamos para definir um timbre de voz. O timbre da voz humana é a assinatura da voz, é o que a diferencia e dá sua identidade sonora, ou seja, é a qualidade sonora própria da voz de uma pessoa. Essa característica vocal é influenciada por fatores genéticos, étnicos, de clima, de desenvolvimento e, claro, pelos cuidados que tomamos para preservar nosso aparelho fonador.

Tecnicamente falando, o timbre da voz é uma característica acústica da fala e do canto, determinada pela vibração da laringe em conjunto com as cordas vocais e impulsionada pela passagem do ar e pelas articulações de diversas cavidades anatômicas, como a boca, a traqueia e a garganta. Essa característica humana varia de acordo com o formato dessas cavidades, que ressoam e amplificam as vibrações das cordas vocais. Além disso, o som e as características da voz também são influenciados pela maneira como utilizamos nosso aparelhamento vocal, como a quantidade de ar que emitimos ao cantar, a velocidade e a força com a qual fazemos isso, a tensão na garganta e na laringe, a maneira de projetar o som pelas cavidades e até mesmo a forma de abrir a boca e movimentar a língua.

Você pode propor aos alunos que analisem a voz de seus colegas e observem as características: se ela é suave e aveludada, se é aguda ou se é grave, por exemplo. Neste momento, portanto, você pode pedir a eles que descrevam a voz dos colegas com adjetivos que conheçam e depois relacione-os às propriedades do som que foram apresentadas no Capítulo 2.

Aparelho fonador



14 O fôlego, a capacidade pulmonar e a forma de respirar são pontos muito importantes para o canto. Existem técnicas de controle da respiração e emissão de ar e de utilização do pulmão e do diafragma que são fundamentais para que o cantor tenha controle da duração das notas e de sua intensidade, ou seja, o tempo e a força com as quais as notas permanecem soando. Ouça no CD de áudio deste livro exemplos de vozes feminina e masculina cantando com intensidades e durações diferentes.

O desenvolvimento da técnica vocal está ligado à prática de exercícios para tonificar músculos e órgãos usados no canto e também à percepção auditiva e musical, à musicalidade e ao cuidado com o timbre de voz e com a execução vocal. Alguns critérios são importantes para a construção e o exercício do canto, como a **afinação** e a **tonicidade**. A afinação refere-se à emissão de um ou mais sons em sua altura precisa, qualidade relacionada ao controle da coluna de ar e do controle nas pregas vocais, que se alongam ou encurtam para produzir diferentes alturas. Já a tonicidade é a energia necessária para cantar que favorece o alcance desejado da emissão da voz.

15 Notas longas, assim como as muito agudas ou muito graves, exigem um controle preciso da respiração para soar claras e afinadas. Mas cantar suavemente com precisão também exige técnica e treinamento, pois é muito trabalhoso para o cantor manter a afinação ao cantar com suavidade, em razão da dificuldade de controlar a fonação com pouco ar. A quantidade de ar, além de controlar o volume, é dosada de acordo com a altura em que as notas são cantadas, ou seja, mais agudas ou mais graves. No entanto, é só pela vivência com a música e pela sensibilidade que um cantor desenvolve seu estilo, seu modo de cantar e suas características de interpretação vocal. Ouça um exemplo de vocalize no CD de áudio desta obra para conhecer um dos exercícios vocais utilizados pelos cantores para afinar a voz.

Classificação das vozes para o canto

As vozes podem ser organizadas e classificadas em grupos ou naipes. Nos corais, óperas e mesmo em solos, os cantores são classificados por gênero – vozes masculinas e vozes femininas – e de acordo com a altura que suas vozes atingirem, ou seja, seu alcance de notas graves e agudas. As vozes infantis, até atingir a maturidade e passar pelas mudanças características da puberdade, têm uma classificação à parte.

Vozes masculinas, geralmente mais graves, são classificadas em **tenor** (corresponde à tessitura masculina mais aguda), **barítono** (voz correspondente à região média masculina, alcança notas do tenor e do baixo, mas sem atingir os extremos graves ou agudos) e **baixo** (atinge as notas mais graves). Além dessas divisões, que são as mais comuns, há também o contratenor, ou baixo profundo.

Luciano Pavarotti (1935-2007) foi um famoso tenor lírico italiano que se dedicou a interpretar óperas de grandes autores, como Puccini e Verdi. Ele ficou mundialmente reconhecido como um tenor que popularizou a música erudita, apresentando-se para todos os tipos de plateia. Foto de 1986.



Vittoriano Rastelli/Corbis/Latinstock

Realize as audições das faixas com os alunos e veja se eles conseguem perceber as diferenças de durações e intensidades. Se for necessário, retome os conteúdos apresentados no Capítulo 2 para que eles possam identificar essas diferenças. Para isso, coloque as faixas para tocar mais de uma vez.



Maria Callas (1923-1977) foi uma soprano lírica estadunidense que se tornou uma das maiores celebridades da ópera no século XX. Para alguns, ela foi a maior soprano de todos os tempos. Seu mais reconhecido legado foi o impulso a um novo estilo de atuação nas produções operísticas, com mais teatralidade na atuação. Foto de 1964.

As vozes femininas são as mais agudas nos adultos e são divididas em **soprano** (voz mais aguda), **meio-soprano** (voz intermediária entre o soprano e o contralto) e **contralto** (mais grave).

As vozes infantis, também conhecidas como “vozes brancas”, são naturalmente mais agudas que as demais e estão classificadas de maneira similar às vozes adultas em **sopranino** (mais aguda), **contraltino** (intermediária aguda), **tenorino** (intermediária grave) e **baritonino** (mais grave).



Nos corais infantis, a divisão e a organização das vozes podem variar em razão das mudanças pelas quais passam as vozes das crianças ao crescer. Por isso, não é raro que um coral infantil não seja dividido em quatro vozes.

Coro e coral

Existem várias formações de grupos vocais, que se organizam como conjuntos das diferentes vozes masculinas e femininas. O madrigal, por exemplo, é uma formação pequena, em média com oito a dezesseis pessoas, com poucos cantores em cada naípe. Existem ainda formações maiores e menores, como quartetos e sextetos, com vozes mistas (homens e mulheres) ou mesmo vozes iguais.

A formação vocal mais conhecida é o **coro**, ou **coral**. Um coral é basicamente um grupo de cantores de voz neutra que executam canções originais e arranjos de músicas originalmente compostas para outras formações e são regidos e ensaiados por um regente, com acompanhamento instrumental ou *a capella* (quando não há acompanhamento). Por sua vez, o **coro lírico** é um grupo de cantores profissionais ou com estudos avançados em canto e emissão sonora,

especialmente em técnicas operísticas, que participam de produções e apresentações de alta qualidade e apuro vocal, como as óperas. Há também o **coro sinfônico**, em que cantores profissionais com técnicas mistas, em geral mais ecléticas, realizam concertos junto a formações instrumentais como orquestras.




Coro sinfônico de Porto Alegre regido pelo maestro Manfredo Schmiadt durante apresentação em 2015. Corais podem ser de vozes mistas, masculinas, femininas ou infantis.

Ana Eidam/OSPA

Por outro lado, o canto coral é praticado por diversas culturas no mundo, nas mais diversas situações e contextos, como em corais de igreja, de empresas, em eventos beneficentes, em festas populares e rituais religiosos, para defender causas, etc.

Outra característica importante do coral tradicional é ser composto de vozes organizadas em quatro grupos, ou quatro naipes: o das sopranos, o das contraltos, o dos tenores e o dos baixos. Geralmente, os arranjos são escritos com partes diferentes para cada uma das vozes, de maneira que se criam harmonias e texturas com as várias vozes diferentes cantando ao mesmo tempo.

 A separação tradicional de vozes de um coral é em quatro vozes. Entretanto, peças mais complexas podem conter divisões com muito mais vozes, como oito, doze ou dezesseis. Ouça no CD que acompanha esta obra um exemplo de coral sinfônico a quatro vozes.

Em um coral também é indispensável o papel do regente, pois é ele quem estuda os arranjos – a parte que será cantada por cada naipe de vozes – e muitas vezes os escreve para seus corais. Além disso, no caso dos corais amadores, é o regente quem lê as partituras e passa as melodias para os integrantes, além de organizar os ensaios, passar e repassar as vozes e trabalhar a interpretação da peça, na intenção fazê-la soar bem. Ele também cuida de pequenos detalhes, como a afinação e a emissão de cada cantor. Nas apresentações, seu papel é fundamental, pois são os movimentos de regência que comandam o tempo, a pulsação, a sincronização e a dinâmica dos cantores, indicando as variações de intensidade, por exemplo.

Paul Yeung/Reuters/Latinstock



Coral de Crianças Watoto, que, desde 1994, viaja pelo mundo defendendo a causa de cerca de 50 milhões de crianças africanas órfãs em decorrência de guerras, pobreza, Aids e outras doenças. Na foto, apresentação em Hong Kong, em 2006.

Após a audição da faixa, deixe que os alunos falem livremente sobre suas impressões de um coral sinfônico erudito. Pergunte a eles: “Quem já assistiu a alguma apresentação ou participou de um coral?”; “O canto coral é uma manifestação artística colaborativa? Por quê?”; “O que vocês acharam da canção apresentada?”, etc.

Para saber mais



O canto coral, embora já praticado pelos Guarani, também teve um período de influência da cultura ocidental e dos preceitos apresentados nesta seção. Durante o século XVII, os índios guarani foram abordados e inseridos nas missões jesuíticas que se estendiam pelo Sul do Brasil, Uruguai, Norte da Argentina, todo o Paraguai e Sudeste da Bolívia. Essas missões não eram violentas, mas tinham por objetivo catequizar e aculturar os indígenas, ou seja, adequá-los aos padrões europeus. Para isso, propunham um modo de vida sedentário em assentamentos conhecidos como **reduções**. Durante o processo de aculturação, ensinavam-se saberes europeus no campo da arquitetura, engenharia, metalurgia, fabricação de instrumentos musicais, esculturas e impressão gráfica. Os produtos feitos nas reduções eram comercializados, tornando cada redução autossuficiente. Dessa forma, os indígenas conheceram e incorporaram elementos da cultura europeia, em especial por meio do teatro, do canto coral e da manipulação de instrumentos musicais. O resultado desse aprendizado alterou a cultura local e contribuiu para a configuração de nossa produção de arte ao longo da História.

Técnicas e tecnologias

Instrumentos indígenas

Como você viu, na cultura guarani e na de muitos outros povos indígenas o corpo é fundamental na música: enquanto cantam, muitas vezes os indígenas batem os pés e dançam como forma de entrar no mesmo ritmo e pulsação. Mas, além do corpo, esse povo constrói seus instrumentos musicais com diversos materiais naturais, como couro de animais, madeira, sementes e fibras, e variadas técnicas. Conheça a seguir alguns dos instrumentos utilizados pelos indígenas.



Fernando Favoretto/Criar Imagem

"**Chocalho**" é um nome que abarca diversos instrumentos de percussão presentes nas mais diversas culturas e contextos. Os que são produzidos pelos povos indígenas brasileiros geralmente são feitos de cabaças ou palha e preenchidos com sementes, conchas, contas ou grãos.

As **maracas**, por exemplo, são um tipo de chocalho típico do continente americano.



G. Evangelista/Opaio Brasil/Imagens

O **pau de chuva** é geralmente construído de um pedaço longo de bambu, perfurado por madeirinhas ao longo de seu diâmetro e preenchido, assim como o chocalho, com pedras, contas, grãos, sementes, etc.

Quando ele é virado de um lado para o outro, é possível ouvir um som parecido com o que as gotas de chuva fazem ao cair no chão, no telhado ou sobre as pedras.

O **tambor** é um instrumento de percussão feito de madeira, cabaça, borracha e couro de animais cujo som se parece com grandes gotas de chuva caindo em folhas largas de palmeira.



Romulo Flaidini/Tempo Composto/Museu Paulista da Universidade de São Paulo, SP

O **zunidor** é um instrumento que emite sons por meio do atrito entre os materiais. Ele é construído com um pedaço de madeira fina, geralmente entre 10 cm e 25 cm, com um furo na ponta, no qual é amarrado um barbante, feito de fibras naturais. Ao ser segurado pela ponta do fio e girado, o zunidor emite um som parecido com o rugido de uma onça. Para as crianças de alguns povos indígenas brasileiros, zunidores são brinquedos.



Reprodução/Arquivo da editora

Taquara: denominação dada a diversas espécies de gramíneas nativas da América do Sul que possuem caules ocos e segmentados em gomos.




Rosa Gaudiano/Studio R

Os instrumentos de sopro indígenas são muito variados. As **flautas** geralmente são confeccionadas com bambu ou **taquaras**, madeira e ossos; os **pios** (também conhecidos como chamarizes de caça) são feitos de bambu, frutos, cerâmica e carapaças de animais; já os **apitos** são produzidos com material perecível ou durável, como folhas de palmeira, bambu, chifres e ossos de animais.

Além dos instrumentos tradicionalmente confeccionados e usados pelos povos indígenas brasileiros, os Guarani ainda tocam a rabeca e o violão em suas apresentações e composições musicais. O violão tradicional guarani, também conhecido como *mbaraká*, é feito de casca de tatu.



Fábio Colombini/Arquivo do fotógrafo

 Agora, ouça no CD de áudio que acompanha o livro exemplos dos sons de maracas, pau de chuva, tambor, flauta, apito e zunidor, instrumentos tocados pelos indígenas, e converse com os colegas e o professor sobre suas impressões. [Deixe que os alunos se expressem sobre o que acharam dos sons dos instrumentos. É importante que reconheçam alguns e que notem que outros sons são parecidos com os sons da natureza.](#)

TRABALHO DE ARTISTA

Técnico de gravação

Para chegar até nós em seus diversos formatos, como em CD, **MP3**, **streaming**, etc., a música passa por um processo de gravação em estúdio no qual é requisitada a presença de um profissional especialista: o técnico de gravação. Esse profissional precisa conhecer todos os equipamentos – mesa de mixagem, equalizadores, compressores, pré-amplificadores – e os efeitos que podem ser obtidos, principalmente os efeitos sobre os instrumentos e as vozes que estão sendo gravados.

Além disso, precisa conhecer os diferentes tipos de microfones, saber técnicas de posicionamento para microfonação e qual o melhor microfone para cada tipo de voz ou instrumento musical. Também precisa entender os programas de computador utilizados para tratar o som, que possuem muitas funções e ajustes diferentes.

Desempenhar o papel de técnico de gravação exige que o profissional saiba manusear e muitas vezes até fazer a manutenção dos diversos equipamentos geralmente encontrados num estúdio. Em geral, a estrutura básica de um estúdio inclui microfones, mesa de som com vários canais, conexões e alimentação própria, compressores, pedestais e suportes, amplificadores, cabos, plugues, ferramentas de manutenção, fones de ouvido, entre outros.

A formação de um técnico de gravação não se dá apenas por meio de cursos universitários. O aprendizado sobre equipamentos, técnicas e procedimentos de gravação é realizado com cursos técnicos, oferecidos, muitas vezes, por instituições particulares. Existem cursos de formação geral de técnicos de gravação ou de som, mas também há muitos cursos de atualização e outros específicos sobre determinados equipamentos ou programas para gravação. Como é uma profissão que envolve o trato com a tecnologia, os técnicos estão sempre pesquisando e se atualizando.

Além de gravações de discos de artistas, os profissionais dessa área também atuam em gravações de *shows* ao vivo, dublagem de filmes, séries, desenhos animados, documentários e até mesmo nas gravações das vozes de personagens de *videogame*. Em um mundo onde a produção de conteúdo audiovisual é cada vez maior, o campo de trabalho dos técnicos de gravação se amplia e se diversifica constantemente.

Peça aos alunos que elaborem antecipadamente as perguntas e, se possível, que levem gravadores, câmeras, papel e caneta para fazer anotações e registrar as respostas dos entrevistados. Os alunos podem visitar desde um simples estúdio de ensaios para bandas até um estúdio de gravação mais sofisticado, se houver possibilidade. O importante é que entrem em contato com profissionais do meio da produção de áudio e levantem informações sobre sua formação e como realizam seu trabalho.

MP3: formato digital de compactação de arquivos de música. Graças a ele, hoje é possível armazenar um grande número de músicas nos aparelhos de reprodução.

Streaming: modo de reprodução de faixas musicais *on-line*, sem que seja necessário baixar os arquivos das músicas.



Joseph Branston/Getty Images

Em seu trabalho, o técnico de gravação opera os diversos e variados equipamentos que compõem um estúdio de gravação, sejam analógicos ou digitais, dos mais rudimentares aos mais avançados: tudo vale na busca do som ideal.

Entrevista

- Com mais dois colegas, faça uma visita a um estúdio de gravação, que pode ser de ensaios ou de edição de som, por exemplo, e entreviste o técnico para conhecer mais sobre sua profissão, perguntando a respeito da formação dele, como aprendeu a trabalhar com os equipamentos do estúdio, como é a rotina e o trabalho, que tipos de produções ele mais gosta de realizar, etc. Anote suas perguntas e as respostas do entrevistado e, se possível, registre-as em vídeo a fim de compartilhar com os colegas e o professor suas impressões sobre essa profissão.



- Comece a cantar a melodia junto de seus colegas, batendo palmas ou os pés no chão para marcar o ritmo. Depois desse aquecimento, você deve fazer o cânone. Para isso, cada um do grupo deve ficar em dupla, e a primeira dupla deve começar a cantar a melodia repetidamente.
- A segunda dupla deve esperar a melodia ser iniciada pela primeira dupla e, no meio da frase musical, deve começar a cantar do começo, quando a primeira dupla estiver executando a melodia. A intenção é que os cantos das duplas fiquem deslocados.
- Ouça os resultados e faça experiências de outros pontos da melodia para começar a cantar.

5. Nesta atividade, você vai construir uma maraca – um tipo de chocalho indígena –, que poderá ser usada para marcar o ritmo em atividades de canto. Para esta experimentação, forme dupla com um colega.

- Primeiro, separe os materiais necessários para construir seu instrumento. Você vai precisar de três garrafas de plástico pequenas, limpas e secas; massa adesiva epóxi; fita-crepe; um pequeno pedaço de madeira (pode ser um galho de árvore ou um bambu) de cerca de 25 cm; grãos de arroz, feijão, sementes diversas e outros materiais para colocar dentro das maracas; tinta plástica colorida; cola; retalhos de tecido e papéis coloridos para decorar.
- Para começar a construir seu instrumento, junte as três garrafas com a massa adesiva. Para isso, basta colocar um pouco de massa nas laterais delas e grudá-las formando um conjunto e apertando-as bem para fixá-las.
- Ainda com a massa adesiva, fixe o pedaço de madeira para ser o cabo da sua maraca. Lembre-se de que as garrafas deverão estar com a boca voltada para cima, pois você vai preenchê-las com grãos de arroz, feijão e as sementes, mas sem encher completamente. Dependendo do material usado, suas maracas vão produzir sons diferentes. Feche as garrafas com a ajuda da massa adesiva e da fita-crepe e espere secar.
- Depois de secar a massa, decore sua maraca como quiser, usando tinta plástica colorida, cola, tecidos e pedaços de papel. Lembre-se de que a aparência do seu instrumento musical também passa uma mensagem, fazendo parte de tudo o que caracteriza a sua apresentação musical.
- Agora, você e seus colegas podem escolher uma música para cantar e acompanhar utilizando as maracas. Antes de escolher a canção, é importante pensar nas seguintes questões: será que as maracas combinam com qualquer tipo de música? Qual é o melhor jeito de tocá-las? Quantas batidas ou chacoalhadas são necessárias?

4. O canto em cânone exige concentração e prática dos alunos. Você pode buscar vídeos na internet para apresentar ao grupo e mostrar como funciona o cânone. Sugira que façam experiências e repitam algumas vezes, com canções e melodias diferentes. É importante que seja uma melodia bem curta e simples, para que consigam realizar e aproveitar bem a experiência.

5. Uma alternativa para que os alunos experimentem as maracas é fazer uma “roda de percussão”, em que um aluno deve começar criando um padrão rítmico e todos devem copiá-lo. Estimule-os para que se organizem e percebam as possibilidades de tocar todos ao mesmo tempo de forma sincronizada. Após este exercício, incentive a criação de novos padrões rítmicos e de outras possibilidades de combinação dos grupos, fazendo grupos de duas, três, quatro ou mais pessoas.

Para concluir a experimentação

Nesta conversa, peça aos alunos que falem sobre suas experiências com a produção musical. É importante que eles percebam que, assim como acontece em

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) Durante as atividades, você percebeu as diferentes maneiras de utilizar a voz? Sentiu como o som se propaga ao cantar?
 - b) Como foi a experiência de cantar em grupo? Você gostou do resultado? O que achou do som quando as notas ficaram diferentes?
 - c) Que materiais você utilizou para encher a maraca? Preste atenção no som (timbre) das maracas que você e seus colegas construíram. Elas produzem o mesmo som?
 - d) Será que é possível combinar uma sequência de toques utilizando os diferentes sons que as maracas de conteúdos diferentes produzem? diversos contextos e diferentes culturas, a música não precisa ser produzida somente por músicos que estudam determinados instrumentos; ela é parte da identidade cultural de cada comunidade.

Contexto

Música indígena

A música está presente em todas as diferentes culturas indígenas, relacionada ao lazer social, às festas e aos rituais religiosos. As tradições e manifestações musicais indígenas permanecem vivas e em constante transformação. Diversas etnias incorporam até mesmo referências não indígenas, mas mantêm preservados seus valores e suas formas fundamentais. Para esses povos, a prática musical é uma expressão de suas visões de mundo.

A maioria dos povos indígenas vê a música como uma ligação com o universo transcendente e mágico, por isso ela está presente em quase todos os rituais religiosos. Para esses povos, a prática musical tem como finalidade a socialização, o culto, a ligação com os ancestrais, o exorcismo, a magia e a cura.

Para os indígenas, a origem da música está atrelada aos mitos sobre a criação da Terra. Alguns deles falam que a música foi um presente dos deuses, que, entristecidos com o silêncio do mundo dos humanos, lhes agraciou com música. Para outros, no entanto, a prática musical tem sua origem no mundo dos sonhos, onde vivem os espíritos da natureza e de nossos ancestrais.

A maior inspiração desse povo são os sons da natureza, como de aves e de animais silvestres, e de fenômenos naturais, como a chuva. Por isso, o meio ambiente em que essas populações vivem atua de maneira bastante influente em suas manifestações musicais, pois é dele também que retiram os materiais para a construção dos instrumentos. Os instrumentos musicais indígenas não produzem um “som limpo”; pelo contrário, revelam uma sonoridade complexa, cheia de ruídos e variações, que parecem muito com os sons da natureza.

Fábio Colombini/Acervo do fotógrafo



Nas culturas indígenas, assim como em muitos outros contextos, músicas e danças, com seus sons e coreografias próprios, estão integradas a diversos rituais e ocasiões, como casamentos, ritos de passagem e de guerra. Na foto, indígenas guarani M'Byá, da aldeia Tenondé Porã, durante ritual realizado em 2011.

Canto indígena guarani

Segundo a mitologia guarani, o primeiro canto sagrado foi entoado pela deusa Ñande Jarí, palavras que em português significam ‘nossa avó’. Ao cantá-lo, ela salvou a humanidade da perdição, porque Ñande Ramõi Jusu Papa – ou ‘nosso grande avô eterno’ –, que criou a Terra, quase chegou a destruir a própria criação por um desentendimento com sua esposa. Ele estava com profunda raiva dos homens, mas foi impedido de destruí-lo pelo canto sagrado realizado por Ñande Jarí.

Para o povo guarani, o ato de cantar dá acesso às palavras de Nhanderu, deus criador de tudo. Por isso, os indígenas guarani cantam nas mais diversas situações, como durante a atividade de caça, em que cantam para liberar a alma do animal e purificar o corpo dele. Nesse sentido, o canto permite as transformações e o movimento do mundo e, principalmente, o contato com os deuses. Portanto, a palavra cantada ou falada, para os Guarani, é uma forma de manter a tribo em comunhão com as divindades, seus ancestrais e suas memórias, além de transmitir força espiritual e corporal para ajudar na comunicação com os deuses.

Características do canto indígena brasileiro

As diferentes etnias indígenas do Brasil manifestam-se por meio de cânticos próprios, entoados e passados de geração em geração há séculos. Cada um deles tem suas características particulares e histórias próprias. No entanto, assim como na entonação e na articulação de alguns fonemas das línguas e dos dialetos desses povos, há também semelhanças entre suas formas de cantar.

18 Entre essas características comuns, algumas se destacam, como as **melodias cíclicas**, entoadas repetidamente durante os cantos; o **desenho melódico simples**, ou seja, com pouca variação de altura nas sequências de notas cantadas; o **pulso marcado** com palmas ou batendo os pés no chão, uma especificidade dos cantos coletivos e em grupo; e o canto com timbre anasalado, como se o som fosse projetado pelo nariz e pela boca. Ouça no CD que acompanha esta obra a música “Eipe’a Na Nderoka Rökê”, do CD *Ñande Arandu Pyguá*, e observe as características citadas.

Não se pode dizer que a música indígena foi influência para toda a produção musical brasileira, mas algumas de suas sonoridades foram, em alguns aspectos, retomadas muito mais tarde, como na **Tropicália**, por exemplo.

Faça a apreciação musical com os alunos a fim de que eles percebam as características citadas no texto. Veja a letra e a tradução da música no final deste livro.

Para saber mais



O **Tropicalismo** foi um movimento artístico e cultural surgido no Brasil na década de 1960 como resultado da irreverência e da pesquisa musical de jovens artistas brasileiros.

O nome teve inspiração na obra *Tropicália*, do artista plástico Hélio Oiticica, que consistia em um labirinto de paredes de madeira, com areia no chão e algumas plantas tropicais. Ao fim desse labirinto, encontrava-se um aparelho de TV ligado. Para os tropicalistas, a realidade nacional apresentava-se como uma mistura de referências e inspirações que, muitas vezes, pareciam contraditórias. Todas essas ideias eram assimiladas na busca de uma identidade nacional nas artes e na música. O movimento buscava os contrastes da cultura brasileira, abordando suas contradições, além de incorporar diversos gêneros musicais, como o samba, o bolero, o frevo, a música de vanguarda e o *pop-rock* nacional e internacional.



Reprodução/Philips Records

Capa do disco *Tropicália ou Panis et Circenses*. Na foto, aparecem Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Nara Leão, Tom Zé, Os Mutantes e o maestro Rogério Duprat. Na foto, a pose dos músicos participantes do projeto faz referência irônica aos valores da sociedade conservadora.

Explique aos alunos que o trabalho deve ter foco na investigação e na reflexão sobre o papel da música para as culturas indígenas. A partir dessa referência, é importante que pensem sobre a arte como um elemento de permanência e tradição, fundamental para a construção da identidade cultural de grupos e indivíduos. Sugira também que procurem vídeos e gravações de áudio na internet, para que possam ver e ouvir canções indígenas.

Para ampliar o conhecimento

- Em trio, busque informações sobre a música produzida pelos povos indígenas do Brasil, escolhendo um tema específico, como músicas e canções rituais, instrumentos indígenas ou a música produzida dentro da tradição de determinado povo. Depois, monte uma apresentação para expor seu trabalho aos colegas de sua turma e ao professor. Para isso, você pode utilizar cartazes com fotos e colagens e exemplos sonoros das músicas que você encontrar.

RECORTE NA HISTÓRIA

O canto coral no decorrer do tempo

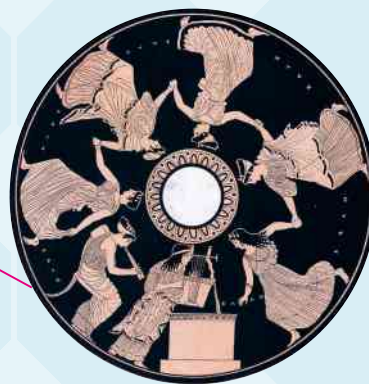
Cantar em grupo é uma atividade que faz parte da história e da identidade cultural de muitos povos e etnias pelo mundo, e, como você viu, o canto coletivo também faz parte da cultura guarani. Na tradição ocidental, essa prática tem uma forma institucionalizada, com uma história que se desenrola no decorrer dos séculos. Vamos conhecer um pouco da construção e dos estilos do canto coral.



The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu de Arqueologia da Catalunya, Barcelona, Espanha.

Pintura rupestre com registro sobre canto e dança na caverna de Cogul, Espanha.

Na Grécia antiga, o coro, ou canto em grupo, já era uma formação solidamente estabelecida. Ele não tinha um caráter unicamente religioso como no Egito e na Mesopotâmia, pois também fazia parte de festas populares. Presente em diversas ocasiões, o coro passou a ser considerado uma das mais elevadas expressões do ser humano. Nessa época, esse tipo de canto era de formação circular, porque acontecia em torno da estátua de Dioniso. Em Atenas, era um serviço público recrutar pessoas para o coro e instruí-las.



De Agostini/Getty Images/Museu Hermitage, São Petersburgo, Rússia.

Cena de jovens mulheres cantando e dançando, desenhada na tampa de um vaso. Na Grécia antiga, o canto coral, além de ser considerado uma forma de expressão dos humores do espírito, também fazia parte de festas e celebrações e muitas vezes estava associado às danças em sua execução.

Reprodução/Museu Provincial de Belas Artes Emilio Pettoruti, La Plata, Argentina.



São Gregório, de Francisco Zurbarán, 1626-1627. Óleo sobre tela. 198 cm x 125 cm. A pintura representa o papa Gregório I, responsável pelo primeiro sistema de notação musical organizado do Ocidente.

Já no Cristianismo a palavra latina **chorus** tinha o significado de 'grupo da comunidade que canta ou a abside (recinto poligonal em que termina o coro da igreja) junto ao altar'. Foi nas catacumbas de Roma, ainda no século I, que surgiu com o nome de **cantochão (cantus planus)**, o tipo de canto em grupo que se desenvolveria na cultura dessa época. Esse canto coletivo veio da necessidade dos cristãos em unir esforços, pedindo auxílio e coragem para defender sua causa, além de força para lutar contra a perseguição do Império Romano. A música cantada ocidental foi inicialmente organizada e notada pelo papa Gregório I (590-604) e batizada com o nome de canto gregoriano. As principais características desse canto são a riqueza melódica e a ausência de polifonia. Isso quer dizer que ele é realizado com todos cantando a mesma melodia, ou seja, em uníssono. O canto gregoriano tinha uma pulsação bastante variável, adaptando-se fielmente aos textos litúrgicos.



Detalhe do afresco *Cena de coral*, da vida de São Benedito, de L. Signorelli, sem data.

A Reforma Protestante do século XVI também exerceu influência na história do canto coral. Como muitos monges, Martinho Lutero também era músico e notou que, por meio da música, poderia organizar e difundir em toda a Alemanha melodias populares e o canto gregoriano com o repertório da língua alemã, a fim de que os fiéis compreendessem o que estava sendo cantado e conhecessem os ensinamentos e a história da Bíblia. Assim ele introduziu o canto na Igreja em uma outra língua que não o latim. Sua primeira coleção de partituras de cantos para a igreja surgiu em 1524 e correu o mundo criando novos adeptos da sua doutrina.



Nas escolas, a prática do canto coral é uma forma de integração e formação musical dos alunos. Na foto, coral de crianças apresentando-se em Tóquio, Japão, 2014.

No século XIX, o canto coral passou a ser disciplina obrigatória nas escolas de Paris. Nessa mesma época surgiram os festivais de música. A prática coral passou a ter a partir de então um caráter de compromisso social, saindo das igrejas e tornando-se uma prática comunitária, uma forma de agregar pessoas e estabelecer vínculos. Surgiram os primeiros corais corporativos, de bairro, de voluntários, etc.

A partir do século XVII, a função do coro deixou de ser exclusivamente religiosa e surgiram associações de canto e outras agremiações semelhantes que realizavam a prática do canto coral, agora relacionada a festas e eventos sociais e comunitários. Desde então, muitas escolas, instituições de ensino, conservatórios musicais, etc. são fundados buscando o aprofundamento e a renovação da prática do canto coral.



Atualmente, em contextos como empresas e instituições, é comum a prática do canto coral como forma de intensificar a convivência entre as pessoas. Na foto, coral Serenata de Natal apresentando-se em Brasília (DF), em 2011.

Para ampliar o conhecimento

- Em trio, busque informações sobre o canto coral no Brasil, procurando descobrir de que forma e quando ele chegou aqui, quais são suas origens, suas características, como se propagou como forma de expressão musical e se se desenvolveu com características nacionais.

Ao propor aos alunos o trabalho sobre o desenvolvimento do canto coral no Brasil, peça que procurem descobrir quais características do coral europeu foram trazidas para cá e deem destaque à construção de uma música coral com identidade brasileira.

Interlinguagens

O ritual indígena *Da-nho're*

Não é somente por meio da música que os indígenas brasileiros perpetuam suas tradições: a dança também faz parte de suas expressões. Uma delas é o *Da-nho're*, uma manifestação coletiva de canto e dança realizada pelo povo xavante, do leste do Mato Grosso. O *Da-nho're* é o ritual de encerramento de um esporte muito apreciado pelos Xavante, a **Uiwede** – uma espécie de corrida de revezamento, na qual os competidores devem carregar pesadas toras de buriti. Nesse tipo de corrida, os indígenas exibem duas qualidades muito importantes para o tradicional estilo de vida xavante: força e resistência física.

Na Uiwede, dois times disputam entre si. As regras da competição são simples: cada time deve levar uma pesada tora de buriti, uma espécie de palmeira, por um trajeto de seis a oito quilômetros, que sempre termina no centro da aldeia. Ao longo da corrida, os participantes se revezam na tarefa de carregar sobre os ombros a enorme tora. Como se trata de uma prova de força e resistência, cada competidor se esforça para carregar a tora o máximo de tempo possível e só quando não aguenta mais passa a tarefa para outro participante do seu time.



Na Uiwede, um time reveza-se para carregar a tora de buriti. Na foto, indígenas xavante da terra indígena Pimentel Barbosa durante Uiwede em foto de 2001.

Todos os adultos da aldeia participam da Uiwede, mas homens e mulheres sempre competem em corridas separadas. O peso das toras é diferente: na categoria feminina, aproximadamente 60 kg, enquanto na masculina é de 80 kg ou mais.

Depois do grande esforço, a competição termina com os dois times de volta à aldeia. Para começar a cantar e a dançar o *Da-nho're*, cada time se posiciona em uma extremidade da aldeia. Em roda, todos cantam e batem os pés no mesmo ritmo.



Homens xavantes organizados em roda para o *Da-nho're*, após a Uiwede, na terra indígena Pimentel Barbosa, foto de 2001.

Essa é a mais importante das atividades públicas dos Xavante: membros de todas as idades se unem em volta dos dançarinos para admirá-los e homenageá-los.

Atualmente, o povo xavante constitui uma população de cerca de 13 300 pessoas. Suas aldeias encontram-se espalhadas em diversos locais no leste do Mato Grosso, em meio a inúmeras espécies vegetais e animais. Nas últimas décadas, essa riqueza ambiental vem sendo ameaçada pela depredação e exploração irresponsável do meio ambiente.

Os Xavante viviam em grandes casas arredondadas, feitas com madeira e revestidas de palha de **indaiá**. Hoje eles não usam mais essa palha para fazer suas casas e utilizam tijolos e cimento para a construção de novas habitações e aldeias. Por que você acha que isso acontece?

A organização doméstica familiar é administrada pela mulher mais velha da casa. É ela quem distribui tarefas e cuida para que as filhas façam a comida a coleta de frutas e raízes, cuidem da roça, busquem lenha e mantenham a casa organizada. Os homens são responsáveis pelo sustento da casa: devem ir atrás da caça e da pesca. Eles também cuidam das plantações de milho, feijão, abóbora, mandioca e cará.

Como todos os povos indígenas, a arte também está presente no cotidiano dos Xavante. Esse povo produz muitos objetos utilizando materiais retirados do meio em que vivem. Além disso, fazem pintura corporal, geralmente nas cores preto e vermelho, pigmentos retirados do carvão e das sementes de urucum e jenipapo.

Retome com os alunos as reflexões realizadas no início do capítulo. É importante que eles pensem sobre a colonização indígena e também sobre o esgotamento dos recursos naturais. Mencione aos alunos que hoje em dia muitas tribos vivem nas grandes cidades, em habitações de alvenaria, e lutam para manter suas tradições vivas.

Indaiá: palmeira, também conhecida como coqueiro-indaiá, palmito-de-chão ou paia. Árvore típica da Mata Atlântica, comum nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. Essas palmeiras chegam a medir entre 10 e 20 metros. Suas folhas medem de 2 a 3 metros de comprimento e quando secas (palha) têm muitas utilidades.



Cestos feitos de palha trançada. As técnicas de confecção dos cestos são passadas de geração em geração.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, faça uma pesquisa sobre a cultura e a arte do povo xavante. Investigue suas origens, as regiões do Brasil onde estão presentes, o artesanato e os utensílios que produzem, suas músicas, rituais e cerimoniais. Levante informações sobre a pintura corporal desse povo, os grafismos que utilizam e quais seus significados. Depois, compare o que descobriu sobre os Xavante com o que viu neste capítulo sobre o povo guarani. Apresente suas conclusões à turma e ao professor.

Orienta os alunos pela busca de fontes confiáveis e completas para a pesquisa, como sites oficiais sobre a cultura indígena. Destaque que é importante que levantem informações sobre a cultura dos Xavante e como funciona sua sociedade para comparar com o que viram sobre o povo guarani neste capítulo.

Fazendo ARTE



Nesta seção, você encontrará propostas de atividades para a realização de produções artísticas relacionadas à música e ao canto, nas quais poderá ampliar sua experiência em Arte, além de aprimorar suas propostas pessoais. As atividades são orientadas pela retomada dos temas que foram estudados no capítulo como uma forma de fechar nossos estudos. Lembre-se de colocar as produções em seu portfólio.

Peça aos alunos que tragam o material de casa antecipadamente e que formem duplas com algum colega para a realização da atividade. Se possível, solicite que eles tragam materiais extras para evitar eventualidades. Auxilie-os na produção do tambor e na exploração de suas sonoridades.

Neste capítulo, você conheceu bastante sobre a cultura indígena. Agora, que tal formar um coral e aprender a cantar e a tocar “Ero Tori”, canção do CD *Ñande Arandu Pyguá*?

Para isso, primeiro você vai construir um tambor a fim de acompanhar o canto do “Ero Tori”.

Para produzir o tambor, você vai precisar de um balde pequeno ou um vaso de plástico (também pode ser uma panela velha), uma bexiga de festa grande e resistente, tesoura, fita adesiva, uma vareta de madeira ou um lápis – que servirá de baqueta – e materiais para decorar seu instrumento, como tinta plástica colorida, lantejoulas, papéis coloridos, cola, retalhos de tecido, etc.

Agora, com os materiais em mãos, siga as orientações para a construção de seu tambor. Faça esse trabalho em dupla com um colega.

- Com a tesoura, corte a ponta da bexiga na altura em que ela começa a afinar, como mostra a foto abaixo.

Fotos: Fernando Favoretto/Arquivo da editora



- Depois, estique a bexiga sobre a parte aberta do balde, cobrindo toda a sua abertura. Para a bexiga não escapar, peça ajuda ao seu colega de dupla, que pode ajudar a segurá-la. Observe a foto abaixo.



- Depois que a bexiga estiver encaixada na boca do balde, passe a fita adesiva em toda a borda para prender a bexiga bem estendida, como mostrado na foto ao lado.
- Para finalizar o seu tambor, decore-o usando os materiais que quiser, como tintas, papéis coloridos, lantejoulas, etc.

Os instrumentos de percussão são importantes para marcar o ritmo, com batidas fortes ou mais leves. Por isso, para tocar alguns desses instrumentos é necessário o uso de baquetas (hastes de madeira) ou mesmo as mãos. Dessa forma, faça testes com seu tambor, usando o lápis ou a vareta para produzir sons mais fortes ou mais fracos, rápidos e lentos.



Fernando Favoretto/Arquivo da editora



Agora, com a turma toda, afaste as cadeiras e as mesas e forme uma roda no espaço central da sala. Ouça novamente “Ero Tori” no CD que acompanha esta obra. É importante ouvir com atenção, compreender como ritmo e melodia se relacionam e praticar.



Em seguida, tente acompanhar a canção cantando com a letra:

Ero Tori

MANDAVY KYVY KYVY 'I
MANDAVY KYVY KYVY 'I
MANDAVY KYVY KYVY 'I

ERO TORI, ERO TORI TORI
ERO TORI, ERO TORI TORI
ERO TORI, ERO TORI

ERO TORI, ERO TORI TORI
ERO TORI, ERO TORI TORI
ERO TORI, ERO TORI

ERO TAKUA, ERO TAKUA TAKUA
ERO TAKUA, ERO TAKUA TAKUA
ERO TAKUA, ERO TAKUA

Letra da canção “Ero Tori”. Disponível em: <<http://campanhaguarani.org/?p=1401>>. Acesso em: 5 mar. 2016

- Uma vez aprendida a letra, você e sua turma devem cantar marcando o ritmo da canção com os pés, como numa marcha, sem sair do lugar.
- Procure observar em que momentos as sílabas das palavras ficam mais fortes para poder acompanhar o ritmo e marcar o tempo com o toque do tambor. Para isso, toque seu instrumento na mesma pulsação das batidas dos pés e das mãos.
- Para que a música tenha mais sons diferentes, é interessante que alguns colegas da turma toquem as maracas construídas na seção **Experimentação** deste capítulo. Combine com os colegas quem vai tocar qual instrumento.
- Ensaie bastante e combine com o professor e os colegas uma apresentação do coral para outras turmas da escola. Depois converse com todos sobre a experiência realizada e sobre o que aprendeu a respeito da cultura indígena.

Comente com seus alunos que “mandavy” é a designação, em tupi, para um tipo de besouro que é caçado pelas meninas guarani. O besouro, após ser caçado, é devolvido ao local de origem, e em agradecimento as meninas cantam a canção “Ero Tori” para reverenciar Nhanderu, o criador de tudo para os Guarani.

Incentive os alunos a explorar diferentes maneiras de tocar os instrumentos de percussão que construíram, para criar ritmos e batidas. Sugira a variação de dinâmicas (tocar forte e fraco), de figuras de tempo (quantidade de batidas a cada pulsação) e de células rítmicas (diferentes combinações de figuras de tempo). Para cantarem “Ero Tori” é fundamental a audição do CD. Proponha que cantem junto com a gravação algumas vezes.

PARA ENCERRAR

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você estudou muitos conceitos. A seguir, resumimos os conteúdos que foram abordados.

- Os povos indígenas têm um rico repertório cultural, incluindo sua música, com seus instrumentos e seu canto.
- A música, assim como outras formas de manifestação artística, é um importante elemento de preservação da memória e da identidade cultural.
- Os povos indígenas preservam tradições e costumes milenares, e suas memórias são parte importante de nossa cultura.
- A cultura é caracterizada pelo diálogo entre a permanência de tradições e memórias e as transformações promovidas pelas interações com o novo.
- Os povos indígenas realizam as mais diversas produções artísticas e artesanais, e esses objetos exercem diferentes funções e papéis em sua sociedade.
- As várias formas de prática de canto em grupo, incluindo o canto coral, fazem parte das manifestações artísticas e culturais da humanidade desde suas origens.
- O canto coral é uma forma de manifestação musical que se desenvolveu ao longo da História, para chegar à forma como hoje o conhecemos.
- A prática do canto envolve as condições físicas, técnicas e a sensibilidade musical.
- Mesmo sem saber música de maneira formal, é possível praticar o canto e a música coletiva.

Visitas a tribos indígenas demandam um preparo extenso, além de autorização de órgãos oficiais. Por isso, recomendamos buscar um serviço que faça uma intermediação para essa visita. Assim, fica garantido que a visita será instrutiva, respeitosa e dentro do que é legalmente aceito. Veja mais orientações sobre como organizar excursões com os alunos para eventos artísticos no final deste livro.

Visite

Em sua cidade há programas de visitação a aldeias indígenas? Se sim, procure se informar como funcionam e se é possível programar uma visita.

Retomando o portfólio

1. Depois do que você estudou neste capítulo, que conhecimentos sobre a música e a cultura indígena você conseguiu ampliar?
2. Como você vê a importância da arte e da música na cultura indígena? Nesse contexto, a arte tem alguma função?
3. O que você aprendeu sobre as culturas indígenas e suas tradições? Por que é necessário preservá-las?
4. Como você acha que se relacionam os conceitos de memória, arte e identidade cultural?
5. Ao estudar a história do canto coral, o que você aprendeu sobre as relações entre o desenvolvimento dessa forma musical e os diversos contextos históricos? Como arte e contexto se relacionam?
6. Como você avalia a experiência de canto coletivo? O que você sentiu ao cantar em grupo? Como você acha que isso influenciou na sua relação com a música?
7. Nas construções e experimentações de instrumentos de percussão, como você avalia o trabalho? De que forma você se envolveu?
8. Como foi sua interação com os colegas em todas as atividades?
9. Você considera que a música pode ser uma forma de expressar seus sentimentos e emoções? Como?
10. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do estudo? Como você as contornou? Ajude os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e a produção realizada até o momento. O portfólio terá uma importante função nessa reflexão, ao longo do ano.

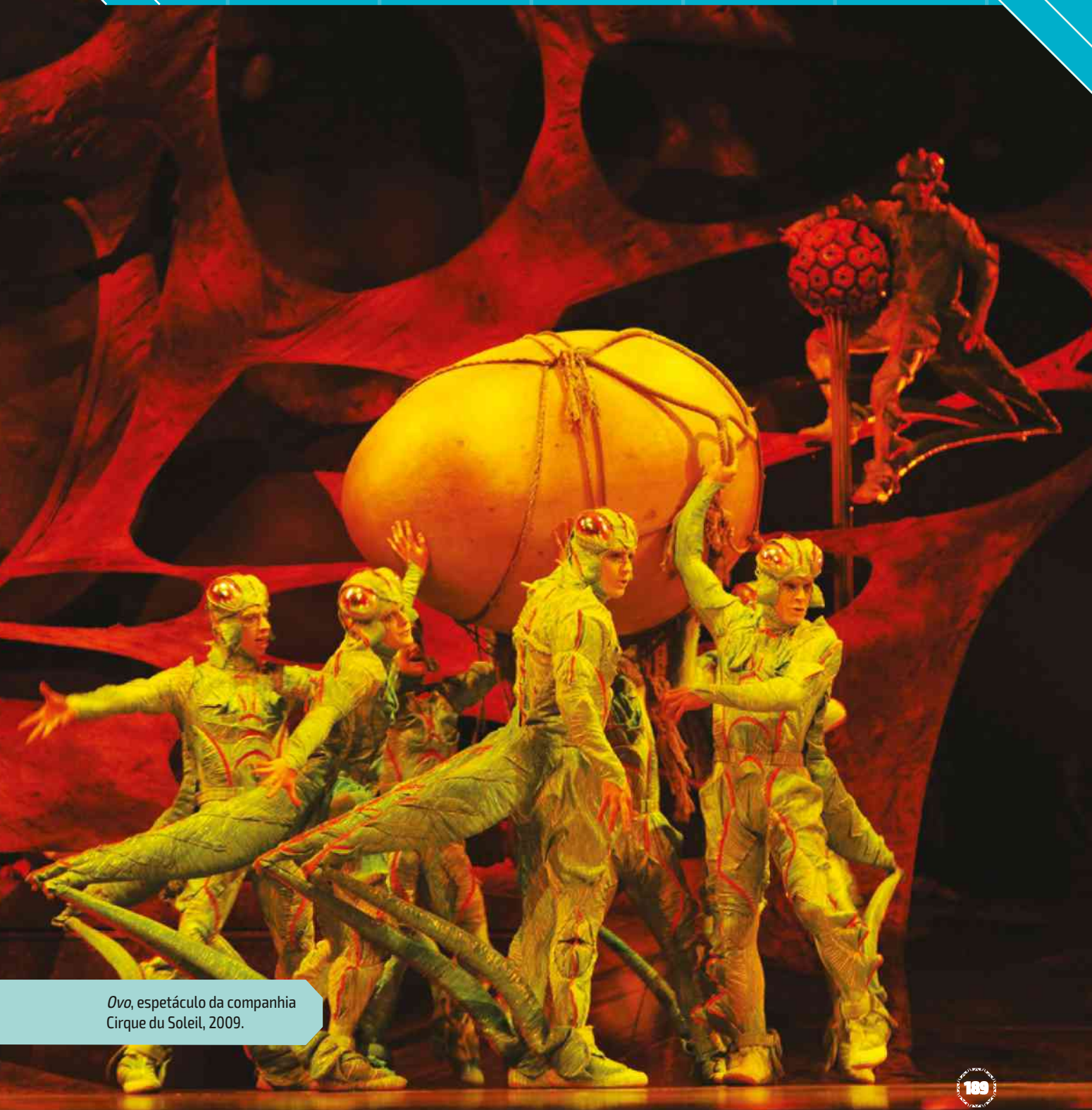


CAPÍTULO

8

Corpo e circo

Romeo Gacad/AFP



Ovo, espetáculo da companhia
Cirque du Soleil, 2009.



Cena do espetáculo *Ovo*, do Cirque du Soleil, 2009.

Ao observar as imagens do espetáculo *Ovo*, nesta página e na anterior, pergunte aos alunos que semelhanças e diferenças percebem entre essa e outras produções circenses. Pergunte o que os alunos esperam de uma apresentação de circo e se acham que o espetáculo *Ovo* traz esses elementos. Questione-os: “Que elementos usados no espetáculo vocês conseguem identificar nas imagens?”. Caso algum aluno já tenha assistido a alguma apresentação do Cirque du Soleil, deixe que fale livremente a respeito, confirmando ou não as hipóteses sobre o que compõe os espetáculos da companhia.

- Observe as imagens do espetáculo *Ovo* e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) O que você vê nas imagens? O que mais chama a sua atenção nelas?
 - b) Em sua opinião, o que está acontecendo nas cenas?
 - c) Para você, qual é a função do cenário e do figurino em um espetáculo?
 - d) Observe o nome do espetáculo e o figurino mostrado nas fotos. Você consegue ver alguma relação?
 - e) Você acha que é possível contar uma história a partir dessas imagens? Se sim, que história está sendo contada?
 - f) Essas imagens remetem a alguma situação ou lhe causam alguma sensação? Qual(is)?
 - g) Observando as imagens, a qual linguagem artística você diria que o espetáculo pertence?
 - h) Você já foi ao circo? Em sua opinião, qual é a importância de manter viva essa arte?
 - i) Você já viu um espetáculo do Cirque du Soleil? Se sim, em que lugar? Como foi a experiência?

Mais sobre Ovo

As imagens que você viu são do espetáculo *Ovo*, do Cirque du Soleil, o primeiro dirigido por uma mulher – a coreógrafa brasileira Deborah Colker – e cuja estreia ocorreu em 2009, no Canadá, cidade sede da companhia. Esse espetáculo aborda assuntos relacionados ao meio ambiente narrando a história de um ovo misterioso que aparece de repente na floresta dos insetos e causa medo e curiosidade nos habitantes do local. Para você, o que o ovo pode representar?

Deborah Colker decidiu levar ao público o universo de mosquitos, aranhas, gafanhotos, baratas, etc. – animais que causam em muitas pessoas sensações como asco, repulsa e medo – para criar uma metáfora sobre o ciclo da vida por meio de um espetáculo que, assim como outros do Cirque du Soleil, mescla as artes circenses com as artes cênicas modernas. Por isso, *Ovo* apresenta música, dança e números circenses que se misturam, e seus personagens vivem aventuras e romances ao mesmo tempo em que realizam malabarismos e acrobacias embalados por uma sequência de ritmos brasileiros, que vão do samba ao forró, do *funk* carioca ao **baião** e ao **carimbó**.

A partir da leitura das imagens de abertura e do texto, proponha que os alunos respondam à pergunta e aceite todas as respostas. É possível que eles associem o ovo ao nascimento, ao início da vida, ao ciclo, etc. Deixe que confirmem suas hipóteses.



Ryan Pierson/Getty Images/Asiapac/Getty Images/AFP

Durante o espetáculo, o público pode perceber uma floresta diferente, de cores fortes e vibrantes. O mundo oculto e cheio de biodiversidade que vive debaixo dos nossos pés, repleto de criaturas que podem voar, rastejar, saltar, escalar paredes, etc., é mostrado por meio do trabalho de 53 artistas de mais de dez nacionalidades.

Assim, Deborah Colker não foi a única brasileira a deixar sua marca pessoal no espetáculo, que comemorou os 25 anos do Cirque du Soleil. O diretor musical carioca Berna Ceppas (1964) e o cenógrafo gaúcho Gringo Cardia (1957), que já trabalhavam com a coreógrafa, acompanharam-na nessa empreitada, compondo uma obra de arte híbrida, que busca representar a vida cotidiana dos insetos em um ecossistema agitado, bonito, barulhento e cheio de emoções.

Navegue

Para mais informações sobre *Ovo*, acesse o [site oficial do espetáculo](http://www.cirquedusoleil.com/ovo). Disponível em: <www.cirquedusoleil.com/ovo>. Acesso em: 12 abr. 2016.

Baião: ritmo nordestino divulgado por Luiz Gonzaga (1912-1989). Ele é uma variação do lundu, ritmo afro-brasileiro marcado por atabaques.

Carimbó: dança de roda característica do Pará. O ritmo musical que a acompanha é marcado pelo tambor, também conhecido como carimbó.

Acrobacias e malabarismos são realizados pelos artistas do Cirque du Soleil no espetáculo *Ovo*. Os artistas da companhia estudam as tradições circenses e procuram, a partir desse conhecimento, desenvolver novas abordagens para alguns dos mais antigos e famosos números de circo que conhecemos.

Deborah Colker

Flávio Colker/Cia. de Dança Deborah Colker



Deborah Colker, artista brasileira. Para ela, "a dança é a arte da forma".

Deborah Colker durante o espetáculo *Tatyana*, de 2011, que traz como tema a história de amor entre dois personagens e a trajetória de sua mudança do campo para a cidade.

Walter Carvalho/Cia de Dança Deborah Colker



Deborah Colker (1960) é uma bailarina e coreógrafa brasileira nascida no Rio de Janeiro. Além de bailarina, em sua juventude também foi jogadora de vôlei e estudou piano durante dez anos, atividades que contribuíram para a realização de muitos de seus espetáculos.

Em meados de 1980, deu início à sua carreira na dança e, aos 23 anos, foi convidada pela atriz brasileira Dina Sfat (1939-1989) para coreografar os movimentos dos atores na peça *Irresistível aventura*. Dirigida por Domingos Oliveira (1936), a obra unia quatro peças curtas em um ato e marcou a despedida de Dina Sfat dos palcos teatrais. Assim, Deborah Colker deu início a um trabalho novo e original em sua carreira: a direção de movimento em peças teatrais. Como diretora de movimento, trabalhou com os principais diretores e atores do país.

Em 1994, fundou a Companhia de Dança Deborah Colker, uma escola de dança que busca o desenvolvimento do corpo, da inteligência, da confiança e da habilidade de se comunicar e expressar por meio do movimento.

Para realizar seus trabalhos, a inspiração da artista vem de ações e de movimentos triviais da vida, como respirar, comer, dormir, acordar, brincar, pensar, e de sensações diversas comuns a todos os seres humanos, como prazer, alegria, etc., que podem ser expressos por meio da dança. Dessa forma, Deborah acredita que é possível estabelecer uma comunicação direta com seu público, resultado da simplicidade com que busca transmitir suas ideias por meio do corpo.

A coreógrafa, entretanto, geralmente não utiliza esses movimentos de forma espontânea ou improvisada. Os bailarinos de sua companhia têm uma rotina de estudo e treinamento corporal na qual praticam balé, dança contemporânea, ioga e musculação, exercícios físicos planejados pela artista que contribuem para desenvolver a resistência física e a inteligência corporal de cada um deles.

A dança proposta por Deborah baseia-se na liberdade de criação, na mistura de diversos estilos de dança e no gosto pessoal da artista, criando assim o seu modo único de coreografar espetáculos enérgicos, rápidos e de grande virtuosidade. Entre seus trabalhos podemos notar criações para a televisão, para a moda, para o cinema e para a *showbiz*. Além de *Ovo*, realizou coreografias para escolas de samba do Rio de Janeiro e para a abertura da Copa do Mundo de 2006, na Alemanha. Com uma carreira de sucesso, em 2001 foi honrada com o Laurence Olivier Award, na categoria de "realização mais notável em dança".

Para saber mais

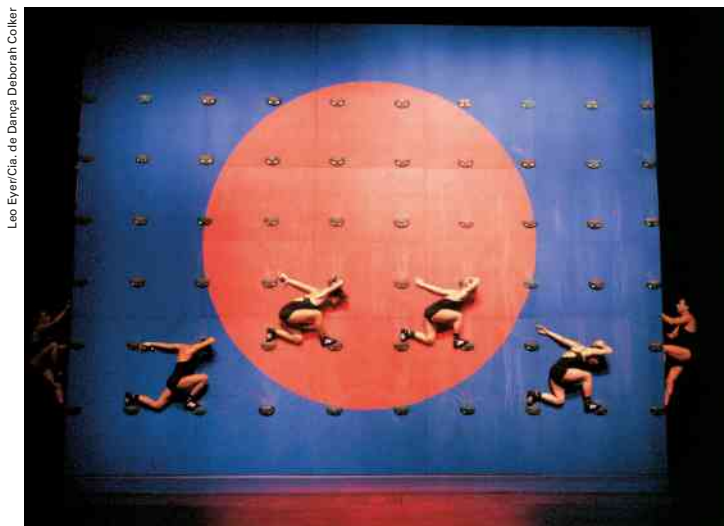


Laurence Olivier Award

O Laurence Olivier Award é apresentado anualmente pela Society of London Theater (Sociedade de Teatro de Londres) e considerado um dos mais prestigiosos das artes cênicas no continente europeu. A cerimônia foi criada em 1976 e atualmente conta com 28 categorias de prêmios, entre elas realização mais notável em dança, realização mais notável em ópera, melhor ator e melhor atriz.

Outras obras de Deborah Colker

Deborah Colker conquistou o Laurence Olivier Awards com a apresentação de seu espetáculo *Mix* no Barbican Theater. Veja agora algumas imagens desse espetáculo e de outros criados pela coreógrafa para sua companhia.



Leo Eyer/Cia. de Dança Deborah Colker

O espetáculo *Mix* estreou em 1996, na 6ª Bienal da Dança em Lyon, na França. Nessa edição, dedicada ao Brasil, o curador francês Guy Darmet assistiu a duas apresentações da Companhia Deborah Colker, *Vulcão* e *Velox*, e, encantado com ambas, propôs a Deborah que apresentasse na bienal uma junção dos espetáculos. Assim foi criado *Mix*.



Joerg Carstensen/Agência France-Press

Em *Rota*, realizado em 1997, a artista explora vários planos e níveis espaciais, ocupando o espaço cênico de modo integral com linhas, círculos e mapas.



Flávio Colker/Cia. de Dança Deborah Colker

O espetáculo *4 por 4*, realizado em 2002, resulta de uma combinação de dança e arte visual, com referências a artistas brasileiros de diversas épocas e estilos.



Navegue

Para conhecer mais sobre a trajetória de Deborah Colker e suas criações, acesse o site da Companhia de Dança Deborah Colker. Disponível em: <www.ciadeborahcolker.com.br/>. Acesso em: 12 mar. 2016.

Reflexão sobre o trabalho da artista

- Em trios, reflita sobre o trabalho de Deborah Colker e depois compartilhe suas ideias com o professor e a turma.
 - a) Observando as imagens, você concorda com a afirmação de que as coreografias são enérgicas? Por quê? Que elementos das imagens o fazem chegar a essa conclusão?
 - b) As coreografias reproduzidas nas imagens o remetem a algum número de um espetáculo circense? Qual?
 - c) A partir das imagens das obras e das informações sobre sua trajetória, o que você imagina que tenha motivado o Cirque du Soleil a convidar Deborah para dirigir um espetáculo circense?
 - d) Pense sobre o espetáculo *Ovo* e responda: seria possível realizá-lo sem o diálogo entre as linguagens artísticas? Por quê?

Incentive os alunos a discutir sobre a necessidade de mudanças e transformações nas linguagens artísticas, além do intercâmbio entre elas. Estimule-os a pensar sobre a sua própria relação com o circo e com a dança e também com o modo como o corpo participa desses eventos.

Saberes da Arte

O corpo na tradição circense

Como vimos nos trabalhos de Deborah Colker, a destreza e o controle dos movimentos corporais são fatores muito importantes para que um dançarino consiga realizar seu trabalho com qualidade. Da mesma forma, no circo há diversos movimentos corporais que exigem dos artistas atenção, flexibilidade, reflexo, equilíbrio, entre outros aspectos, para que sejam realizadas as tradicionais modalidades circenses. Vamos conhecer agora algumas dessas modalidades e as características necessárias para realizar cada uma delas.

Malabarismo

Em linhas gerais, o malabarismo é a arte de equilibrar objetos no ar usando partes do corpo. Essa modalidade é muito antiga e hoje é possível encontrar inclusive competições envolvendo essa prática, que consiste em executar gestos físicos ou visuais complexos sem a presença de qualquer técnica de ilusionismo, apenas utilizando a habilidade de quem a executa. O malabarismo pode ser feito com objetos, como pratos, lenços, diabolôs, bolinhas, entre outros, e pode ser praticado individual ou coletivamente, em padrões ou estilos definidos, ou como *freestyle*, quando são decididos livremente pelo artista padrões e estilos e suas variações. Para tanto, o malabarista precisa dominar os movimentos do seu corpo de uma forma exemplar.



O malabarismo pode ser feito com diversos objetos. Na foto, malabarista faz uso de sua atenção e destreza para manter no ar as bolinhas sem deixá-las cair no chão ou perder o ritmo do movimento.



Malabarismo feito com *poi* ou *swing poi*, uma haste que o artista segura para realizar movimentos espirais e circulares ao redor do corpo, em cuja extremidade há uma bola, que pode ter fitas coloridas ou mesmo objetos com fogo. O *poi* é um instrumento criado pelo povo indígena neozelandês, os Maori.



O diabolô é um brinquedo tradicional chinês muito antigo e bastante conhecido, composto de duas semiesferas unidas invertidas, que são giradas, movimentadas e equilibradas por um cordão preso a duas baquetas. Com ele, é possível fazer muitas manobras.

giulian186/Shutterstock

ChameleonsEye/Shutterstock

Johannes Eisele/AFP

Acrobacia

Os números circenses chamados de acrobacias são aqueles que envolvem *performances* de destreza corporal executadas pelos acrobatas. Elementos como o trapézio, pêndulos e outros tipos de balanços com alta altitude são utilizados para dar às acrobacias mais emoção. A partir do século XVIII, a acrobacia dividiu-se em três modalidades: acrobacia de solo, equestre e aérea.

Hung Chung Chih/Shutterstock



A acrobacia de solo é executada pelos acrobatas sobre tapetes ou tatames, pois são tipos de solo mais seguros para a sua prática. Os movimentos básicos são cambalhotas, estrelas, pontes e paradas de mão.

China Photos/Getty Images



A acrobacia equestre é realizada com cavalos, geralmente em espetáculos circenses mais tradicionais.



ID19774/Shutterstock

A acrobacia aérea é comumente realizada com trapézio ou pedaços de tecido pendentes do teto, a grandes alturas. Assim como a acrobacia de solo, pode ser um número com apenas um acrobata, mas pode ser também com vários acrobatas ao mesmo tempo.



Joseph Okpatok/WireImage/Getty Images

Contorcionismo

O contorcionismo é a arte de contorcer e dobrar o corpo em posições aparentemente impossíveis, em números que costumam integrar dança, humor, malabarismo, etc. Para realizar as contorções, o artista precisa de flexibilidade e muito treino para que sua musculatura alcance uma grande amplitude de alongamento.

Equilibrismo

Nascida na Antiguidade, a arte do equilibrismo é a modalidade circense em que o artista deve equilibrar objetos ou o próprio corpo em cordas, trapézios, monociclos, etc.

Os contorcionistas são artistas que demonstram flexibilidade e controle dos movimentos do corpo ao fazer torções e movimentos.



Sean Gallagher/National Geographic Creative/Corbis/Latinstock

Os equilibristas realizam *performances* que envolvem concentração e controle preciso sobre os movimentos corporais.

Você já ouviu falar do *slackline*? Atualmente, essa é uma modalidade de equilibrismo que vem ganhando espaço na sociedade. A grande diferença do *slackline* para o equilibrismo circense é que aquela é uma modalidade esportiva.



ehevtsov/Shutterstock

O *slackline* consiste em equilibrar-se sobre uma fita elástica não muito tensionada, o que gera impulsos quando o praticante se move sobre ela, possibilitando manobras.

Ilusionismo

Ilusionismo, prestidigitação ou mágica é a arte performática de enganar os sentidos de uma plateia por meio da habilidade e da destreza corporal do artista. O mágico é capaz de iludir as pessoas e fazê-las acreditar que algo impossível é possível usando suas habilidades manuais e, muitas vezes, objetos preparados por ele anteriormente, como espelhos, vãos, caixas escondidas, entre outros.

Andreas Lander/dpa/Corbis/Latinstock



O ilusionista Jan Rouven (1977) durante número em que faz uma mulher levitar, em 2007. Alguns truques dos ilusionistas requerem um alto nível de engenhosidade para que sejam executados. Você já assistiu a algum? Conhece algum ilusionista famoso?

Pergunte aos alunos se eles conhecem algum *clown*. É provável que já tenham tido contato com essa arte, então deixe que eles expressem suas experiências. Uma referência interessante é o filme *Tempos modernos* (1936), de Charles Chaplin. Você pode exibir o filme aos alunos e sugerir uma discussão a partir dele para o entendimento da função do *clown*. Peça aos alunos que observem as características físicas e os gestos do personagem de Chaplin: suas expressões faciais, o modo de se relacionar com outros personagens, seu andar, etc. e que as relacionem com as características descritas no texto.

Clown

O nome *clown* surgiu no século XX, embora sua origem possa ser encontrada nos bobos da corte dos séculos XIV e XV, que tinham como função entreter o rei ao mesmo tempo que comunicavam sobre os acontecimentos do reino, muitas vezes de modo irônico e crítico. Diferentemente do palhaço, que se caracteriza por ser um personagem criado por um autor, o *clown* se caracteriza pelo exagero das características pessoais do ator que o personifica, como seu modo de falar, de rir, de andar. Por exemplo: se o *clown* for interpretar um momento de tristeza, ele deve exagerar ao máximo essa tristeza sem imitar ninguém, mas apenas ele mesmo.

Apesar de o *clown* ser principalmente ligado à comédia, ele trata das inquietações e contradições humanas e das relações sociais, muitas vezes revelando uma crítica à realidade por meio do riso. O riso não significa apenas alegria: ele é o resultado de uma identificação. O público ri porque se identifica com as falhas e os erros humanos que o *clown* revela.

Alguns *clowns* utilizam o recurso de interpretar usando apenas gestos e expressões faciais, sem usar a fala. Dois exemplos célebres são o comediante francês Marcel Marceau (1923-2007) e o inglês Rowan Atkinson (1955).

Rowan Atkinson apresenta-se como o *clown* Mr. Bean em *shows*, no cinema e na televisão.

Universal Pictures/Courtesy/Everett Collection/AGB Photo



Técnicas e tecnologias

Figurino, maquiagem, cenografia e sonoplastia

Ryan Pierce/Getty Images/AFP



Personagens do espetáculo *Ovo* caracterizados como insetos. Imagine se os dançarinos não estivessem usando o traje e a maquiagem. Como você identificaria os personagens que eles interpretam?

Parede de escalada usada no cenário do espetáculo *Ovo*, de 2009.

Adam Lau/San Francisco Chronicle/Corbis/Latinstock



Nos espetáculos de dança, o figurino, conjunto de roupas e acessórios usados pelos artistas em cena, é muito importante, pois ele possui funções específicas, como marcar a identidade do personagem e dar destaque a determinadas partes do corpo do ator. Por meio de trajes e acessórios, entre outros elementos cênicos, o público pode identificar a situação ou o simbolismo do personagem em um espetáculo.

Já a maquiagem é realizada com cosméticos para a modificação da aparência do rosto ou de partes do corpo dos atores, a fim de adequar essa aparência aos efeitos singulares das luzes usadas pelo cenógrafo. Ela é um dos elementos que compõem a caracterização de um personagem e é feita pelo maquiador, segundo a concepção do diretor e do ator. Essa caracterização facial, na maioria das vezes, deve acompanhar o estilo do figurino e da cenografia.

A cenografia também é um elemento fundamental nos espetáculos de dança. O objetivo da cenografia é ambientar as peças em épocas, lugares e situações diferentes: ela é uma aliada da imaginação para os espectadores.

Ao longo da história do teatro, desde a Grécia antiga, a cenografia tem ajudado essa arte a levar a plateia para onde se passa a trama e a aprofundar a relação entre os personagens e seu contexto. No teatro grego, o objetivo dos cenários era especialmente decorativo e aliava-se aos objetos de cena, como as máscaras usadas pelos atores. Já na época do Renascimento, por volta dos anos

1500, os cenários eram grandes pinturas que ficavam no fundo do palco, representando florestas, países distantes e exóticos ou mesmo palácios, dependendo de onde se passava a história. No decorrer do século XX, com as vanguardas artísticas da modernidade, os cenários foram ficando cada vez mais inventivos e inusitados: máquinas que se movem, palcos giratórios, efeitos especiais de luz e projeções em vídeo são alguns dos exemplos da criatividade dos cenógrafos.

Já a sonoplastia é uma música que acompanha as cenas e os diálogos de espetáculos de dança, de peças de teatro e de filmes cinematográficos, além de programas de rádio e telenovelas para criar os climas ou se contrapor às cenas. Ela compreende trilhas sonoras que podem ser músicas originais, ou seja, criadas para isso, ou podem ser músicas adaptadas, ou seja, músicas criadas anteriormente.

Além das músicas, a sonoplastia envolve o uso de sons incidentais, ou sons que ilustram movimentos e ações. Esses sons podem ser obtidos com materiais sonoros ou com instrumentos musicais diversos, como os construídos com sucata.

Cenógrafo

Ao conhecer mais sobre a obra *Ovo*, do Cirque du Soleil, você viu que, além da diretora brasileira Deborah Colker, outros dois brasileiros também trabalharam na produção. Um deles foi o cenógrafo Gringo Cardia. Mas você sabe o que um cenógrafo faz?

O cenógrafo é o responsável por criar, conceituar, projetar e coordenar a construção dos cenários que compõem filmes, programas de televisão, peças de teatro e videoclipes, por exemplo. Seu trabalho geralmente começa com uma leitura do roteiro, prestando atenção a todos os elementos que possam ajudar a caracterizar o espaço e o tempo nos quais a história acontece.

A partir desses elementos, esse profissional pode começar uma pesquisa sobre quais serão os melhores materiais, espaços e objetos para caracterizar a história. Se for uma história que acontece no passado, será necessário ver o que caracteriza a época, para que o espectador tenha uma experiência mais real e possa entrar na fantasia da história, por exemplo. Já no futuro, será necessário entender profundamente o roteiro e a intenção do diretor para saber qual a caracterização que melhor se adequa à história.

Com a leitura e a pesquisa feitas, o cenógrafo pode começar a elaborar rascunhos de como imagina seus cenários, pensar mais concretamente com que materiais vai trabalhar e de quais profissionais vai precisar para produzir sua ideia. Nessa etapa, geralmente maquetes, desenhos e esboços são produzidos para saber se o cenário planejado vai funcionar como se espera.

Além disso, um pouco mais distante do meio artístico ou do audiovisual, o cenógrafo também pode trabalhar em eventos corporativos e pessoais, propagandas, lojas e estandes de espaços promocionais, por exemplo. Nesses casos, seu papel é o de pensar os espaços de forma a promover uma marca, criar a identidade de uma loja, ou planejar o ambiente de acordo com o tema que lhe é dado. Para atuar como um cenógrafo, a formação em Comunicação e TV com especialização na área de Cenografia é desejada.



O cenógrafo Gringo Cardia, responsável pela cenografia do espetáculo *Ovo*.

Peça aos alunos que preparem as perguntas antecipadamente para a entrevista e que, se possível, levem gravadores, câmeras, papel e caneta para fazer anotações e registrar as respostas dos entrevistados. Se não for possível encontrar um cenógrafo em atividade, peça aos alunos que procurem faculdades ou universidades que ofereçam formação específica na área para que conversem com os alunos que pretendem se tornar cenógrafos ou trabalhar nesse meio. Para que isso aconteça, é importante que os alunos elaborem perguntas prevendo a possibilidade de que o entrevistado não seja atuante na área.

Entrevista

- Com mais dois colegas, faça uma entrevista com um cenógrafo e pergunte sobre aspectos de seu trabalho: quais são os profissionais envolvidos, quais são as maiores dificuldades que ele encontra, qual foi o cenário mais desafiador que ele já criou e com quais equipamentos e materiais costuma trabalhar na execução de seu trabalho. Se possível, faça registros de sua entrevista com câmeras de filmagem ou gravadores. Você também pode anotar as respostas em papel, para apresentar aos demais colegas da turma e ao professor.

EXPERIMENTAÇÃO

Nesta seção, há uma série de propostas de experimentação artística que envolvem a prática de técnicas circenses, atividades que vão treinar sua consciência corporal e sua criatividade por meio da construção de um objeto usado no circo. Ao realizar as atividades, lembre-se de registrar seus trabalhos em vídeos e fotografias para integrar o seu portfólio.

Como você pode notar, os exercícios a seguir podem ser realizados na sala de aula, livre de cadeiras, no teatro ou numa quadra da escola. Também é importante que seja um espaço livre de circulação, para que os alunos não se sintam inibidos de realizar as atividades propostas.

1. Para começar, que tal realizar exercícios de consciência corporal a fim de encontrar o seu ponto de equilíbrio, recurso necessário para realizar atividades circenses como o malabarismo, por exemplo?

Preparação

- Antes de começar a fazer os exercícios, é muito importante reconhecer o espaço em que você vai trabalhar. Neste primeiro momento, observe a sala com atenção: como é o piso? A luz do sol entra pela janela? Que sons preenchem o ambiente? Quais são os móveis que ocupam o espaço? Em seguida, conforme a possibilidade, junto com seus colegas, afaste os móveis e objetos a fim de aumentar o espaço livre para a prática de movimentos.

Deitar no chão

- Procure um espaço no chão e se deite com a barriga para cima, de olhos fechados.
- Procurando afastar todos os pensamentos cotidianos, volte sua concentração para o contato do corpo com o chão: o contraste entre a temperatura corporal e a do piso, possíveis dores que sejam atenuadas ou acentuadas nessa posição, as partes do corpo que fazem maior pressão no chão, entre outros. Perceba como você está se sentindo hoje, se está cansado, se está disposto, etc., procurando apenas notar essas sensações sem julgá-las.

Espreguiçar

- Ainda deitado, espreguice da forma como quiser. É importante procurar mexer diferentes músculos, especialmente os do rosto, mas os movimentos devem ser feitos de acordo com as necessidades que cada um venha a sentir de seu corpo.
- Lembre-se: o ato de espreguiçar ajuda a despertar o corpo – mesmo que já esteja acordado.

Micromovimentos

- Inicialmente, sinta cada dedo dos pés, o tornozelo, a panturrilha, o joelho, o quadril, a barriga, o peito, as axilas, os braços, os antebraços, o cotovelo, os dedos das mãos, o pescoço, a cabeça, percebendo quais partes do corpo tocam diretamente o chão e quais não tocam.
- Nesse momento, experimente produzir micromovimentos em cada uma dessas partes do corpo, procurando mexer cada uma de forma isolada. Mas também é importante se concentrar e notar o movimento interno do próprio corpo.
- A intenção é perceber que, mesmo quando estamos aparentemente parados, o corpo todo está ativo, produzindo movimentos imperceptíveis (do sangue circulando, do coração batendo, dos pulmões se expandindo para a respiração...). A percepção de cada pedaço do corpo, mesmo sem movimento aparente, é o objetivo deste exercício, e essa sensação do movimento interno constante deve ser mantida ao longo de todos os exercícios.
- Depois, é hora de levantar. Procure fazê-lo com calma, ficando primeiro sentado e, depois, em pé.

Encontrar o eixo de equilíbrio

- Uma vez de pé, procure manter os pés paralelos na direção do quadril (nem muito afastados, nem muito próximos), com o dedão na linha do joelho, apontando para a frente.
- Preste atenção nos três principais pontos de apoio dos pés sobre o chão: dedão, dedinho e calcanhar.



- Com o olhar em direção ao horizonte, experimente deixar o peso do corpo se deslocar para a frente e, em seguida, assumo novamente o apoio dos calcanhares. Repetindo esses movimentos algumas vezes, procure perceber qual é o ponto de equilíbrio do corpo.

2. Você se lembra do diabolô? Ele é um dos instrumentos usados pelos malabaristas para executar seus números. Nesta atividade, você vai produzir um diabolô para praticar malabarismos.

- Primeiro, separe os materiais necessários à construção de seu diabolô. Você vai precisar de duas garrafas PET de 2 litros, tesoura, fita adesiva ou fita-crepe, tinta plástica de diferentes cores, pincéis variados, duas varetas de madeira (podem ser palitos de churrasco, por exemplo) e um metro de barbante grosso.
- Para começar a produção, corte as garrafas PET mais ou menos 15 cm a partir da boca e despreze a parte de baixo. Depois, corte o gargalo de apenas uma delas e passe a fita adesiva em volta das partes cortadas para evitar acidentes. Encaixe as duas garrafas em suas extremidades e, para fixá-las, rosqueie a tampa na boca da garrafa. Observe as imagens e siga o exemplo.



Fernando Favoretto/
Arquivo da editora



Diabolô produzido
com garrafas PET.

- Agora, com o diabolô montado, o próximo passo é decorar. Com a tinta plástica e os pincéis, faça desenhos, pinte e decore seu diabolô como quiser.
- Depois, amarre bem forte as pontas do barbante nas duas varetas e reforce com fita-crepe.
- Para fazer malabarismos, segure uma vareta em cada mão e encoste o barbante no chão. Coloque o diabolô em cima do barbante. Suba um pouco as mãos até que o barbante encoste ao meio do diabolô, onde as garrafas foram unidas. Balance as mãos e, suavemente, role o diabolô pelo chão. Dê pequenas puxadas com uma das mãos para fazer o diabolô girar. A outra mão deve ficar parada. Segredo: fique sempre de frente para uma das bocas do diabolô e não deixe que ele penda para a frente ou para trás. Se isso acontecer, é preciso ajustá-lo novamente. Depois de treinar bastante, você pode jogar o diabolô para o alto e fazer outros tipos de malabarismos. Para isso, abra os braços rapidamente e dê um impulso com o barbante. Tente pegar o diabolô de volta, sem derrubá-lo!

Para concluir a experimentação

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) Você conseguiu achar o seu ponto de equilíbrio? Encontrá-lo auxiliou você nas atividades de malabarismo? De que modo?
 - b) Como você se desenvolveu nas manobras com o diabolô? O malabarismo com esse objeto mudou em algo a sua percepção corporal? De que forma?
 - c) Em sua opinião, de que forma a consciência corporal e o equilíbrio relacionam-se com a dança e a arte do circo?

Nesta conversa é importante que os alunos percebam que as experiências corporais e sensoriais também contribuem para a ampliação de seu repertório e transformam sua relação com a arte e a cultura. Peça que falem sobre a experiência de praticar atividades circenses, da necessidade da insistência e da repetição para o aprendizado e faça relações com outros contextos nos quais é importante se concentrar e ter perseverança para realizar ações e tarefas.

Deixe que os alunos opinem livremente a respeito da utilização de animais em circos, questão proposta ao final desta página. É importante que temas como meio ambiente e direitos dos animais sejam discutidos e que os alunos sejam autônomos na formação de sua consciência ecológica. Faça questionamentos que estimulem a reflexão dos alunos, como: “Vocês acham que animais selvagens, como leões, elefantes, girafas, etc., devem ficar enjaulados em circos ou zoológicos? Por quê?”; “Na opinião de vocês, a exploração dos animais traz algum benefício para o meio ambiente ou para a civilização?”; “Você já ouviu falar em animais em extinção? Qual a sua opinião sobre isso?”; “Você acredita que o ser humano contribui para a extinção dos animais? De que maneira?”; “O que a sociedade pode fazer para impedir a degradação do meio ambiente?”.

Contexto

Novo Circo

Reprodução/Museu d'Orsay, Paris, França.



O circo, pintura de Georges Seurat, 1981. Óleo sobre tela, 180 cm × 148 cm.

Reprodução/Goteborgs Konstmuseum, Goteborg, Suécia/© Sucession Pablo Picasso/AUTVIS, Brasil, 2016



Família de acrobatas com macaco, de Pablo Picasso, 1905. Guache, aquarela e nanquim sobre papel, 104 cm × 75 cm. A estrutura social da comunidade circense era baseada na família e na tradição oral passada de pai para filho. Esse modo de manutenção da cultura foi se deteriorando na organização social atual. Existiam famílias circenses que se caracterizavam como grupos fechados, conhecedores de técnicas e valores que foram construídos ao longo dos séculos e que eram transmitidos às novas gerações no cotidiano da vida nômade dos artistas circenses. Os filhos dos artistas de circo, desde cedo, eram treinados para as artes e ofícios típicos da vida no circo. Além dos integrantes das famílias, vez ou outra se juntavam à trupe pessoas das cidades onde os circos se apresentavam. Em geral, elas acabavam se tornando pessoas da família por meio do casamento.

É nesse contexto de regressão do circo tradicional que surgem as escolas de circo, fundamentais para o nascimento do Novo Circo. Inicialmente, elas eram voltadas para os filhos das famílias circenses. Entretanto, com o tempo, pessoas de todos os meios passaram a ter interesse nas artes circenses, trazendo com elas novas referências e estéticas.

Assim, no final do século XX, artistas de outras linguagens passaram a se interessar pelo circo e pela mistura de linguagens e culturas que podemos encontrar nos espetáculos circenses de hoje.

Portanto, o Novo Circo caracteriza-se pela renovação das técnicas circenses ao uni-las com elementos cênicos, ou seja, os números apresentados têm um fio condutor, temático ou estético, o que dá sequência lógica ao espetáculo. Os componentes musicais, coreográficos, cênicos e de figurino adquirem, assim, coerência. Essa mistura de linguagens artísticas fez com que o circo ganhasse um novo rumo, ou uma nova estética. Em consequência disso, nos anos 1980, surgiram circos como o Archaos e o Plume, na França, e o Cirque du Soleil, no Canadá, que se tornou a maior companhia circense do mundo.



Navegue

Para saber mais sobre o Cirque du Soleil, visite o site oficial da companhia: <www.cirquedusoleil.com>. Acesso em: 12 mar. 2016.

Para saber mais



Sugira aos alunos que leiam mais textos sobre o espetáculo *Ovo* e que procurem outros na internet. Ao observar diferentes imagens, incentive-os a identificar de que maneira os aspectos cênicos, como figurinos, cenários e maquiagem, expressam a história ou o roteiro de cada espetáculo. Destaque as características narrativas dos espetáculos do Cirque du Soleil, para que os alunos percebam a qualidade teatral que o grupo imprime em seu trabalho.

O Cirque du Soleil

O Cirque du Soleil nasceu do encontro de vários artistas circenses, como equilibristas, malabaristas, cuspidores de fogo, músicos, dançarinos, entre outros, na cidade de Quebec, no Canadá.

Em 1984, no ano do aniversário de 450 anos do descobrimento do Canadá, o artista Guy Laliberté convenceu os organizadores do evento de comemoração que o melhor modo de homenagear seu país era realizando uma turnê do Cirque du Soleil por várias cidades. De lá para cá, o grupo só cresceu e vem apresentando seus espetáculos em muitos países. O elenco é composto de artistas de mais de quarenta nacionalidades, e os espetáculos buscam inspiração no teatro mambembe, que se caracteriza pelos grupos teatrais itinerantes, no próprio mundo circense, na ópera, no balé e no *rock*.

Tenda do Cirque du Soleil, em Quebec, no Canadá. Foto de 2012.



Tibor Bogner/Glow Images

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, busque informações sobre uma trupe, companhia ou grupo brasileiro que trabalhe com os princípios do Novo Circo. Investigue a trajetória dos artistas e procure por registros em foto e vídeo de seu trabalho. Depois, em sala de aula, faça uma apresentação para seus colegas e o professor. Para isso, você pode utilizar cartazes ou apresentações com o uso do computador.

Oriente os alunos a preparar apresentações de maneira que utilizem materiais como vídeos e fotografias a fim de apresentar os conteúdos aos colegas. Para isso, sugira que estudem suas falas a partir de uma sequência de imagens, vídeos e outros recursos audiovisuais, para que resultem em apresentações dinâmicas.

RECORTE NA HISTÓRIA

O circo no decorrer do tempo

O circo, como vimos, foi criado no século XVIII, na Europa, por Philip Astley. Entretanto, o nome "circo" é muito anterior a Astley e nos remete à Roma antiga, onde havia o **Circus Maximus**, uma arena utilizada para jogos que foi construída pelos reis etruscos de Roma. Originalmente feita em madeira, no século II a.C., a partir da influência grega, a arena se transformou no local de grandes jogos, corridas de bigas e festivais, espaço de diversão dos cidadãos. Em 50 a.C., Júlio César expandiu a arena, tornando-a capaz de acomodar 250 mil pessoas. Outros imperadores romanos continuaram expandindo sua construção. Entretanto, ao longo do tempo, o local sofreu vários incêndios, culminando com o grande incêndio provocado por Nero no ano de 64. Além do nome circo, as artes que permitiram a emergência do circo contemporâneo também datam de muito tempo atrás. Vamos conhecer algumas delas?



Ruínas do Circus Maximus, em foto de 2008.

JMN/Getty Images



Bridgeman Images/Keystone Brasil/Werner Forman Archive

Mural de túmulo com alto-relevo que mostra cantores, malabaristas e dançarinos. China, Dinastia Han, cerca de 300 a.C.

O **malabarismo** é uma prática que existe desde a Antiguidade e em diferentes civilizações. É possível encontrar imagens de malabaristas, tanto homens como mulheres, nas tumbas egípcias, na arte greco-romana, na arte celta, nas imagens indianas e até mesmo na civilização asteca. Durante a Idade Média, após o fim do Império dos Césares, os artistas passaram a ocupar as ruas com seus números cômicos de malabarismo, pirofagia, dança e teatro. Eles ficaram conhecidos como saltimbancos. Mais tarde, na Era Contemporânea, esses artistas passaram a fazer parte das trupes circenses.

Acrobacias e contorcionismos também são práticas muito antigas. É possível ver imagens de pessoas praticando essas modalidades em pinturas rupestres. Entretanto, a acrobacia antiga era uma prática diferente da atual, utilizada essencialmente em rituais simbólicos e sagrados. Esse aspecto mítico-ritual é confirmado por textos ou monumentos que testemunham a presença de acrobatas em cerimônias religiosas, festas sagradas e funerais. Os movimentos mais utilizados nessas acrobacias eram os de inversão do corpo e piruetas, mas sempre ligados a um simbolismo circular.

A acrobacia é uma prática antiga não só nos países ocidentais, mas também nos países orientais, como a China, por exemplo. Os acrobatas chineses fazem parte de uma tradição de 2 mil anos e realizavam suas apresentações nas ruas, usando objetos do dia a dia, como cadeiras, mesas, copos, pratos, muitas vezes sobre bicicletas. Atualmente, em Pequim, é possível encontrar apresentações de acrobacia em teatros como o teatro Chaoyang e o Universal Theater.



Afresco egípcio mostrando uma dançarina fazendo acrobacias. Cerca de 1297-1185 a.C.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Museu de Luxor, Egito.



Briguella, de Maurice Sand, 1860. Gravura. Personagem debochado da Commedia dell'Arte.



Polichinelo, de Maurice Sand, 1860. Gravura colorida. Na Commedia dell'Arte, Polichinelo contracenava com Briguella.

Na história das artes cênicas, destacam-se muitos personagens cômicos. Na Grécia antiga (1100 a.C. a 146 a.C.), por exemplo, havia atores que usavam máscaras engraçadas e contavam histórias para divertir os espectadores logo após a apresentação de tragédias. Na Idade Média (476 a 1453), surgiram na Europa os **bobos da corte** ou **bufões**, atores que declamavam versos e faziam números de mímica e malabarismo para entreter os nobres em seus castelos. No século XVI, surgiu na Itália a Commedia dell'Arte, arte teatral caracterizada por personagens exagerados, improvisação rápida e sátira de situações e costumes da sociedade. Um desses personagens era Briguella, servo engenhoso e insolente, que tentava convencer a todos de sua ingenuidade. Depois de entrar em cena saltitando, deslocava-se pelo palco com passos de dança e movimentos acrobáticos. Debochado, pregava peças nos outros personagens e depois usava sua agilidade para escapar das confusões criadas.

Havia também Polichinelo, personagem narigudo, barrigudo e corcunda. Vestia sempre roupas coloridas e usava um barrete na cabeça. Sua voz era esganiçada e tremida e ele representava um serviçal pobre e muito ambicioso.

Herdeiros dos grupos nômades de teatro que se apresentavam nas quermesses durante a Idade Média, os grupos da Commedia dell'Arte também eram itinerantes, ou seja, não tinham um lugar fixo para se apresentar. Percorriam as cidades e vilarejos, atuando onde houvesse público: nos salões dos nobres ou nas ruas, feiras e praças.

Na artes cênicas também existiam os **ilusionistas**, que foram perseguidos e castigados, pois acreditava-se que eles tinham poderes sobrenaturais para serem capazes de executar seus truques. No século XIX, entretanto, esses artistas desenvolveram técnicas cada vez mais sofisticadas, tornando seus truques muito prestigiados. Um dos ilusionistas mais famosos é o húngaro Ehrich Weiss (1874-1926), que adotou o nome artístico Harry Houdini, inspirado pelo francês Jean Eugène Robert-Houdin (1805-1871). Robert-Houdin era um relojoeiro que decidiu se dedicar à arte do ilusionismo, criando truques de grande engenhosidade. Ele foi o primeiro a se apresentar em palcos, com *shows* restritos à elite parisiense da época. Houdini continuou inovando nos truques, tendo como especialidade números que envolviam fugas de algemas, correntes e camisas de força.

Houdini em uma de suas ilusões, em 1926. O artista chegava ao limite de suas capacidades prendendo-se em cadeados e correntes de ferro.



Ao tratar da história do circo, se possível assista aos filmes *A viagem do capitão Tornado* (1990), de Ettore Scola, que mostra o ambiente de um grupo de saltimbancos, na Europa, no século XVIII, e *Os palhaços*, de Federico Fellini (1970) com seus alunos. Apresente também vídeos com cenas de atuações do circo contemporâneo. Os alunos, ao verem essas ações, podem complementar seu entendimento sobre o vasto universo circense. Para seus trabalhos, é importante que os alunos façam um levantamento sobre os grandes circos que existiram até o início do século XX, especialmente na

Para ampliar o conhecimento

- Em trio, busque informações sobre uma famosa trupe, família ou companhia circense tradicional, de qualquer lugar do mundo. Na História, há vários circos que se tornaram famosos por rodar por países ou continentes inteiros por décadas. Alguns circos europeus também faziam turnês na América do Sul. Procure levantar a história do circo escolhido, explorando suas características estéticas, a história de sua fundação e quais números costumavam apresentar. [Europa. Se possível, organize na sala de informática um momento para que eles levantem informações em sites, para que cada grupo possa escolher qual companhia de circo quer estudar.](#)

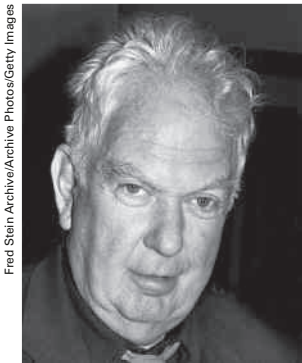
Interlinguagens

O circo de Alexander Calder

O circo também é fonte de inspiração para os artistas visuais, como o estadunidense Alexander Calder (1898-1976), um dos precursores da arte cinética, um movimento das artes visuais surgido em Paris na década de 1950. A arte cinética refere-se ao movimento mecânico, a fim de questionar o caráter estático da pintura e da escultura.

Calder gostava de explorar formas, cores e materiais como arames e fios. Por isso, em seus trabalhos podemos notar a presença desses elementos para dar movimento e equilíbrio à sua arte. Ele aliou a criatividade e a técnica, produzindo móveis com chapas de metal e arame, esculturas que se movimentam e com as quais ficou conhecido no mundo todo.

No início da década de 1920, quando trabalhava para uma revista de Nova York, Calder foi enviado por duas semanas para a companhia de circo Ringling Brother and Barnum & Bailey Circus com o objetivo de esboçar cenas circenses, fato que o estimulou a criar a obra *Circo Calder*.

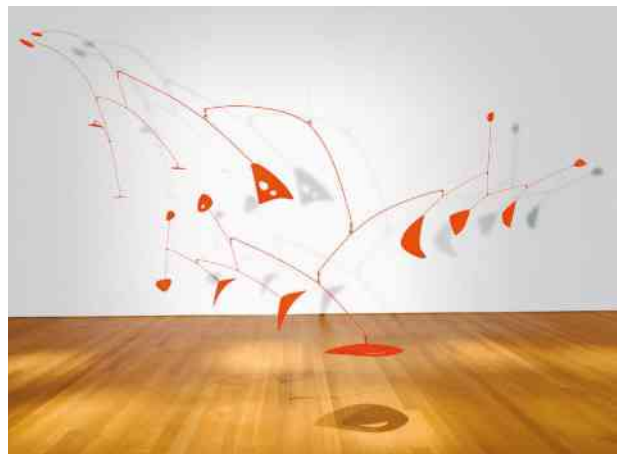


Alexander Calder, artista estadunidense.



Além de móveis, o artista também criou esculturas imóveis, os estáveis. Na foto, obra *The Box Office [O guichê]*, de 1963, na cidade de Nova York, Estados Unidos.

Sem título, de 1950. Chapas de metal pintadas, 213,4 cm x 381 cm x 53,3 cm. Observe um dos móveis criados pelo artista. As chapas de metal presas a fios, que, por sua vez, ficam presos ao teto de um aposento, movimentam-se com o vento.



Fotos cedidas por © Calder Foundation, Calder, Alexander/AUTVIS, Brasil, 2016.

Navegue

Para conhecer mais sobre o trabalho de Alexander Calder, você pode acessar o *site* oficial do artista. Disponível em: <www.calder.org>. Acesso em: 13 mar. 2016.

Circo Calder, 1926-1931, de Alexander Calder, exposta no Museu Whitney, de Nova York, Estados Unidos.



Além de pintar, esculpir e criar joias, Calder também criava brinquedos, e o *Circo Calder* está entre eles. A partir de materiais como arame, madeira, couro, tecido, etc., o artista produziu miniesculturais de artistas de circo, animais e objetos circenses que podem ser manipulados e ganhar movimento.

Fotos cedidas por: © 2016 Calder Foundation, New York/AUTVIS, Brasil, 2016.



Joel Saget/AFP

Esculturas móveis do *Circo Calder*, que foram projetadas para serem manipuladas e levadas a diversos lugares. A primeira apresentação dessa obra foi para um grupo de amigos do artista. Posteriormente, também foi apresentada em Paris e Nova York, ganhando fama e sendo realizada por mais de quarenta anos.

O *Circo Calder*, acompanhando os questionamentos e as inovações artísticas do começo do século XX, faz uma mistura de linguagens: escultura, teatro e *performance*. O circo não foi feito para ficar exposto como uma escultura tradicional: o artista faz apresentações, manipulando as esculturas, como um teatro de varas, em que o titereiro dá vida aos personagens ao movimentá-los, interpretar vozes e criar uma história. Uma dessas apresentações foi registrada em vídeo e é facilmente encontrada na internet. Se possível, assista para conhecer a *performance* do artista.



Marmaduke St. John/Alamy/Latinstock

Para praticar

Se possível, providencie rolos de arame de diferentes espessuras para que os alunos explorem o material de muitas maneiras, descobrindo e desenvolvendo procedimentos de trabalho a partir da experimentação.

Estimule todos a fazer seus projetos em desenho antes de manipular o arame, para que trabalhem já focados no que vão produzir. É importante fazer uma reflexão com os alunos depois, perguntando: “Você acha que o

- Que tal explorar o arame para esculpir e criar formas, como fazia Calder? Para isso, você só vai precisar de um alicate de corte e um rolo de arame. O arame pode ser da espessura que você quiser, basta lembrar que, quanto mais fino ele for, mais maleável será, mas, quanto mais grosso, mais firme será sua escultura. Procure escolher um arame cuja espessura seja fina o suficiente para que você possa manejá-lo sem dificuldades, mas ainda assim não tão fino que seus trabalhos fiquem sem estabilidade. Antes de começar a esculpir, planeje. Crie um desenho para transformar em sua escultura de arame. Experimente fazer esse desenho sem tirar o lápis do papel, com uma linha só, para perceber como será reproduzi-lo com um fio de arame contínuo. Agora, é só cortar um pedaço de arame e fazer o seu trabalho. Experimente várias maneiras de usar o arame: torcendo, dobrando, enrolando, prendendo pedaços. Depois, reflita com os colegas e o professor sobre a sua produção e sobre a obra de Calder: quais relações você consegue estabelecer entre a sua produção e a do artista e de que forma você classifica essas obras? *Circo Calder é uma obra de arte visual? Por quê?*; “A possibilidade de manipular as esculturas e fazer apresentações muda essa perspectiva? De que forma?”. Estimule-os

a refletir sobre o caráter híbrido das obras de arte contemporâneas.



1. Criando uma apresentação circense

Ao longo do capítulo, você pôde ver como as apresentações circenses foram construídas e transformadas ao longo do tempo, incorporando elementos das linguagens cênicas, como a dança e o teatro. O circo, como Philip Astley o configurou, é a junção de vários talentos e *performances* num espaço próprio do circo: a tenda. Já no Cirque du Soleil esses elementos se juntam na forma de um espetáculo em que se mesclam a dança e o teatro, a fim de contar uma história.

Então, com base nas suas descobertas, que tal montar uma apresentação de circo com uma narrativa que possa entreter o público e fazê-lo refletir sobre alguma questão? Para começar a planejar sua apresentação, forme um grupo com mais cinco ou seis colegas e escolha um tema a partir do qual você vai escrever uma história. Pode ser uma narrativa simples, sobre a vida de um animal, seu cotidiano, em casa ou na escola, férias em algum lugar, etc.

Piero Cruciani/Demotix/Corbis/Latinstock



Cena de *Quidam*, que estreou em 1996. O espetáculo conta a história de uma jovem que, ao ver seu mundo perder todo o significado, revolta-se e chega a *Quidam*. Lá, ela se junta a um companheiro alegre e uma companheira misteriosa, que tenta seduzi-la com o maravilhoso, o inquietante e o aterrador. Entre seus principais números estão os diabolôs, as cordas, a rede espanhola e o banquine, um ato acrobático em grupo, de pelo menos três pessoas, em que duas pessoas formam a base para uma terceira “voar” entre elas.

Depois, decida o formato da apresentação, escolhendo quais *performances* você e seu grupo vão realizar: acrobacias, malabarismos, números com palhaços, mágicas, coreografias, contorcionismos? Lembre-se de que é importante que todos do grupo participem da apresentação. Portanto, divida as tarefas com seus colegas com base nas preferências de cada um. É importante que as *performances* sejam encadeadas e que juntas narrem o início, o desenvolvimento e o desfecho de sua história.

Depois de ter a narrativa pronta e as funções de cada um do grupo definidas, dê um título a ela. Esse será o nome do seu espetáculo.

Com o grupo, ensaie bastante os números circenses que serão apresentados a fim de aperfeiçoar as *performances*.

2. Planejando o cenário para a apresentação

Como você viu, a cenografia também é um elemento fundamental para o circo, pois, com a ajuda de objetos cenográficos, é possível transportar os espectadores a outros lugares e tempos.

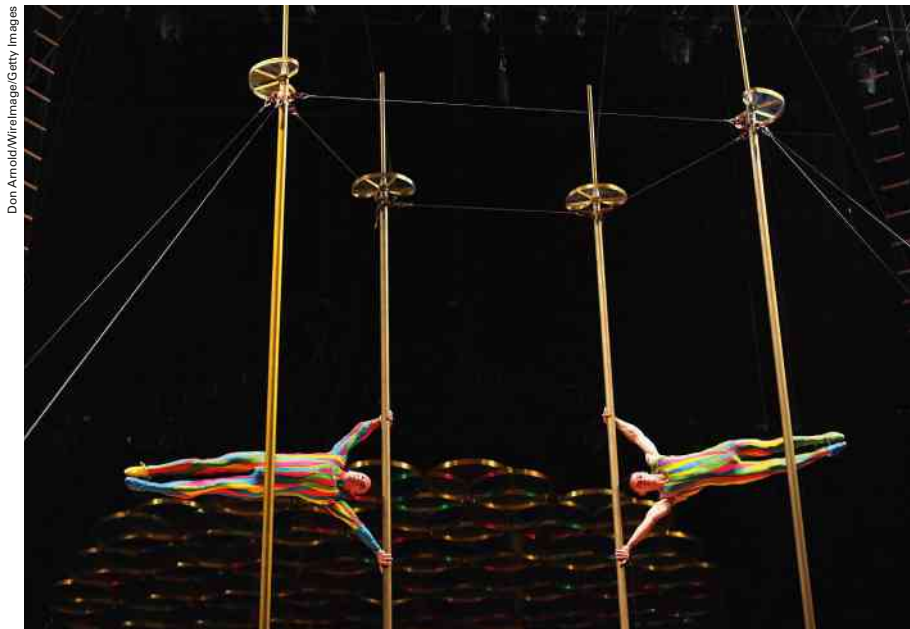
Agora, você e seu grupo devem produzir um cenário para a apresentação de vocês. Para isso, pense na sua história: quando e onde ela acontece? O que é necessário para situar a plateia no tempo e no local da narrativa? Se não houver um lugar ou tempo específicos, qual vai ser a identidade visual das apresentações do grupo? Que objetos podem caracterizar o circo e a história a ser contada?

Para a produção do seu cenário, você pode utilizar objetos já prontos, como relógios, telefones, etc., ou pode produzir os próprios objetos utilizando materiais reciclados, como papelão, caixas, latas, etc.

3. Criando o figurino

Outro elemento imprescindível nas apresentações de circo é o figurino. Como vimos, é por meio dele que os personagens são caracterizados.

Pense em sua apresentação novamente. Quem são os personagens ou quais são os números que serão apresentados? De que forma eles podem ser caracterizados? Você pode usar um figurino pronto ou pode construir o seu, de acordo com a sua necessidade. Para isso, faça uso de diversos materiais, como tecidos, algodão, perucas, maquiagem, etc.



Don Arnold/WireImage/Getty Images

Cena de *Saltimbanco*, espetáculo de 1992, que faz uma celebração da vida. O enredo conta a história de uma criança que foge de casa para viver no mundo dos Saltimbancos. Entre seus principais números estão as barras chinesas, o balanço russo e o trapézio duplo.

Para auxiliá-lo nesta etapa, antes de criar o figurino e a maquiagem dos personagens de sua história, você pode fazer um croqui, ou seja, um esboço de como você imagina que deva ser a composição do figurino. Para isso, você pode buscar imagens na internet ou em revistas e fazer uma colagem ou desenhar os figurinos dos personagens para ter uma ideia visual prévia.

Depois de tudo planejado, mãos à obra! Organize seus materiais e crie seu figurino.

4. Apresentando o espetáculo

Depois de criados o cenário e o figurino, ensaie novamente o espetáculo com seu grupo e converse com o professor e os demais colegas da sala marcando uma data para a apresentação.

Você também pode criar cartazes convidando outras turmas da escola para apreciar seu espetáculo. Lembre-se de que nele devem constar o nome de sua companhia de circo e do espetáculo, a data, o local e o horário. Cole fotos ou faça desenhos para ilustrar seu cartaz e deixá-lo bem chamativo.

Esta atividade é uma proposta de projeto coletivo, na qual os alunos de cada grupo devem desempenhar funções, estabelecer e realizar tarefas de acordo com suas preferências e aptidões. Deixe-os livres durante a criação das histórias e dos personagens. É importante estimular a autonomia dos alunos em relação à proposta criativa em Arte. Auxilie-os caso venham a ter alguma dificuldade em buscar materiais para a construção do cenário e a composição dos figurinos.

Certifique-se de que os grupos estejam organizados e com seus projetos elaborados antes de realizar suas apresentações.

É importante que elaborem listas de materiais, cronograma de atividades e que tenham bastante tempo para realizar os ensaios.

Marcelo del Pozo MDP/GM/Reuters/Latinstock



Cena do espetáculo *Saltimbanco*, de 1992.

PARA ENCERRAR

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você conheceu muitos conceitos sobre o corpo e a arte circense. Vamos retomar o que foi abordado?

- O circo construiu suas tradições artísticas ao longo do tempo, passando por diversas épocas e culturas.
- Um espetáculo circense pode acontecer das mais variadas formas, muitas vezes em diálogo com outras artes cênicas, como o teatro e a dança.
- O Novo Circo é um movimento que diz respeito a uma série de mudanças pelas quais a arte circense passou ao longo do século XX, trazendo novas tendências ao circo, como a incorporação de novos elementos cênicos e a não utilização de animais nos espetáculos.
- As artes corporais estão intrinsecamente ligadas ao mundo do circo, em atividades como o equilíbrio, o malabarismo, o contorcionismo, entre outras.
- Cenografia, figurino, maquiagem e sonoplastia são elementos importantes para a realização de um grande espetáculo: eles podem ajudar a criar a narrativa, valorizar a história e o trabalho dos artistas.
- As artes circenses eram tradicionalmente transmitidas oralmente e no âmbito familiar, mas atualmente também são ensinadas em escolas de circo.

Ajude os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e a produção realizada até o momento. O portfólio terá uma importante função nessa reflexão, ao longo do ano.

Retomando o portfólio

1. Depois do que você estudou neste capítulo, seu conhecimento acerca das artes circenses mudou?
2. O que mais chamou sua atenção no trabalho do Cirque du Soleil? E no da Companhia de Dança Deborah Colker?
3. Nas apreciações e discussões a respeito dos espetáculos do Cirque du Soleil, como você viu a importância da formação dos artistas circenses?
4. O que você aprendeu sobre a história e a tradição do circo? Como ele se desenvolveu e como você vê a proposta do Novo Circo em relação ao circo tradicional?
5. Levando em consideração as múltiplas origens das *performances* que integram o circo e o diálogo que ele estabelece com outras linguagens artísticas, como o teatro, a música e a dança, e o alcance mundial de um circo como o Cirque du Soleil, você concorda com a afirmação de que a arte pode desempenhar o papel de estabelecer diálogos culturais? Justifique.
6. Você considera que realizou as experimentações de forma satisfatória? O que você aprendeu e vivenciou durante as atividades?
7. Em quais propostas você mais se desenvolveu? Você criou algo novo a partir das propostas apresentadas?
8. No trabalho em grupo de concepção de um espetáculo, como foi sua interação com os colegas? O que você achou do seu resultado?
9. Você considera que sua produção artística expressa suas ideias e emoções e é resultado do seu aprendizado em Arte? Os resultados que você alcançou e o processo que você desenvolveu refletem suas ideias? Como?
10. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do estudo? Como você as contornou?

Caso seja possível realizar uma visita a um desses espaços, combine com os alunos uma data e verifique previamente se há a possibilidade de alguns artistas do circo receberem sua classe para uma conversa, fora dos horários de espetáculos.

Visite

Em sua cidade há artistas circenses, escolas de circo ou circos? Se sim, não deixe de visitá-los com o professor e os colegas para conhecer mais sobre esse universo.

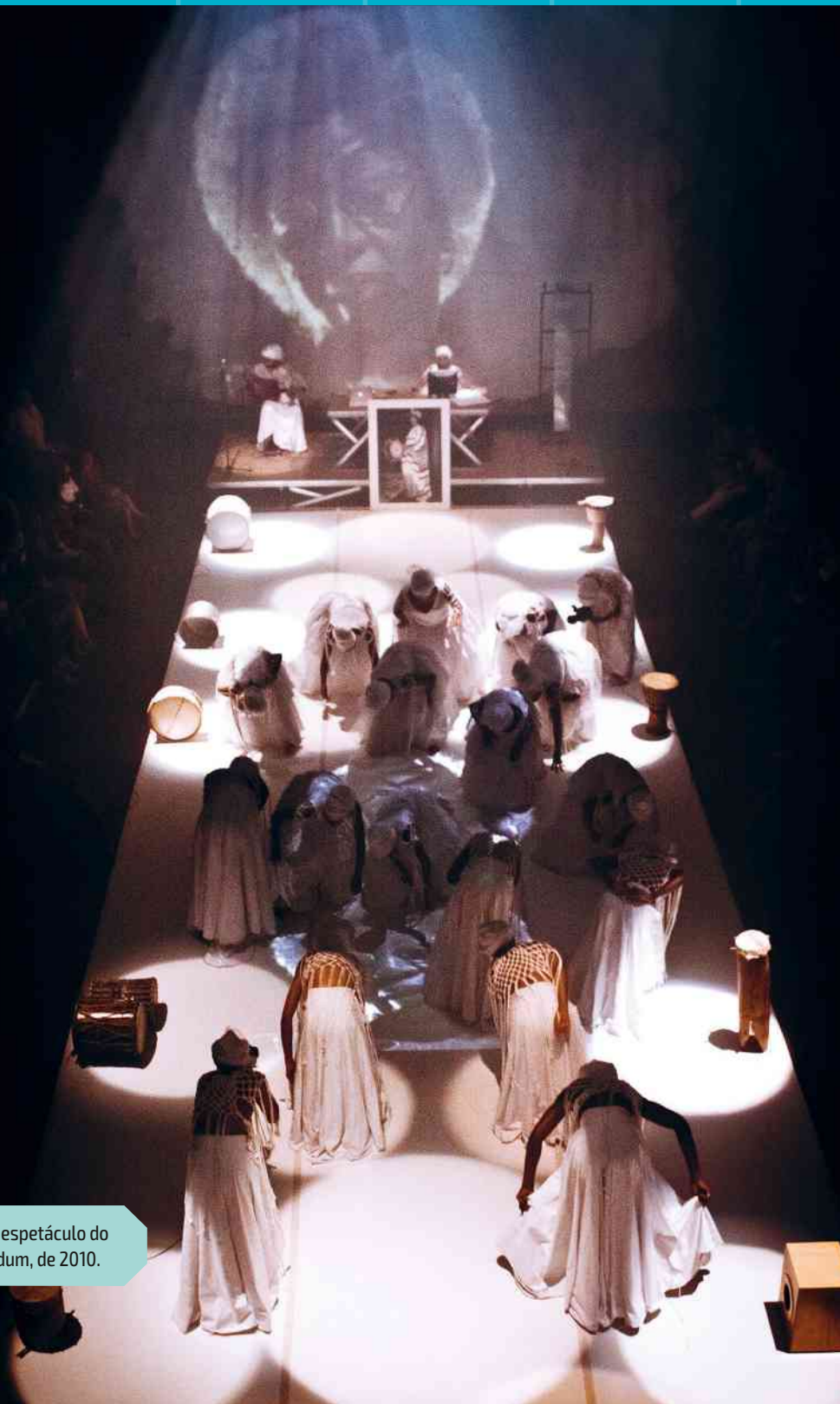


CAPÍTULO

9

Teatro e afirmação

João Milet Meireles/Acervo do fotógrafo



Cena da peça *Bença*, espetáculo do Bando de Teatro Olodum, de 2010.

Bença

Aprecie as imagens do espetáculo *Bença* com os alunos, dando destaque à utilização das projeções de vídeo no palco, aproveitando para falar sobre a integração de linguagens artísticas no teatro. Converse também sobre os elementos cênicos utilizados, como cenários, figurinos e instrumentos de percussão presentes. Pergunte a eles ao que esses elementos remetem, aceitando as diversas possibilidades de resposta e, caso não surja esse comentário, instigue-os a pensar na herança cultural afro-brasileira e se esses elementos podem remeter a isso.



João Millet Meireles/Acervo do fotógrafo



João Millet Meireles/Acervo do fotógrafo

Cenas de *Bença*, de 2010.

- Observe fotos do espetáculo *Bença* e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) Descreva as imagens. O que mais chama a sua atenção nelas?
 - b) O que você acha que as pessoas retratadas estão fazendo? Como elas estão vestidas? Há algo em comum entre elas?
 - c) Que objetos aparecem nas cenas? Você os reconhece? Eles o remetem a alguma cultura?
 - d) Descreva o cenário. Você reconhece elementos de outras linguagens artísticas nele? Quais?
 - e) A partir do título e das imagens, para você, qual é o tema da peça? Por quê?
 - f) Que sensações e sentimentos essas fotos despertam em você?

Mais sobre *Bença*

As imagens da página ao lado são da peça *Bença*, criada e encenada em 2010 pelo Bando de Teatro **Olodum**, uma companhia teatral que atua há mais de vinte anos no bairro do Pelourinho, no Centro Histórico de Salvador (BA).

Bença é um espetáculo teatral híbrido, em que os atores dançam, cantam, tocam instrumentos e interagem com recursos audiovisuais para passar ao público sensações auditivas, olfativas e visuais e mostrar um pouco sobre os valores das culturas africanas que fazem parte da formação cultural brasileira. Você sabe o que significa a palavra “bença”? Para você, em que situações geralmente ela é usada?

Durante a peça, para homenagear, afirmar e resgatar a memória dos povos africanos ioruba e banto são apresentadas coreografias inspiradas nos rituais de **candomblé**, músicas executadas com instrumentos típicos da cultura afro-brasileira e projeções em vídeo com depoimentos de alguns dos nomes mais importantes da cultura negra da Bahia, como Makota Valdina (1943), importante ativista que luta pelos direitos da população negra do Brasil; Antônio Ribeiro da Conceição (1947), artista mais conhecido como Bule Bule; e Dona Cici (1939), contadora de histórias das culturas africanas.

Em sua opinião, qual é a importância das diversas culturas africanas para a formação de nossa identidade cultural? Você consegue reconhecer aspectos dessas culturas em nosso cotidiano? Você enxerga alguma relação entre o nome da peça e os depoimentos das pessoas mencionadas? Converse com o professor e os colegas.

Olodum: diminutivo da palavra *olodumaré*, que quer dizer ‘deus dos deuses’, na língua falada pelos loruba, um povo africano. Trazidos ao Brasil no tempo da escravização, sua herança cultural é uma das mais fortes na Bahia.

Candomblé: religião de origem africana, resultado da herança cultural dos loruba.

Deixe que os alunos falem livremente sobre suas impressões. É possível que alguns deles conheçam seu significado e se refiram à palavra “bença” como um cumprimento aos mais velhos. Leve-os a fazer as relações com a peça no decorrer do texto.

Promova uma reflexão acerca da herança da cultura africana que existe em nossa formação cultural. Peça a eles que citem exemplos de manifestações culturais brasileiras que surgiram das culturas africanas, como a capoeira, o samba, o candomblé, etc. É possível que eles mencionem que “tomar a bença” denota um respeito aos mais velhos e que a presença das pessoas citadas no texto pode nos passar essa ideia. Explique a eles que Makota Valdina, Bule Bule e Dona Cici são figuras representativas que possuem muito conhecimento sobre a cultura africana e que têm muito a nos ensinar.

Além de tratar de temas ligados à herança da cultura africana, o Bando de Teatro Olodum explora inovações tecnológicas e experimentações cênicas, misturando na peça diversas linguagens artísticas.

Converse com os alunos sobre a forma como as pessoas mais idosas são vistas pela nossa sociedade. É importante que eles reflitam sobre seus valores e que cheguem à conclusão de que *Bença* se refere à valorização da sabedoria dos mais velhos e da cultura africana. No decorrer do estudo do capítulo os alunos serão levados a entender que na cultura africana a sabedoria dos mais velhos é muito respeitada e admirada. Você também pode ampliar a discussão, questionando-os sobre como são vistos o candomblé, outros aspectos da cultura africana e os

João Millet Meirelles/Acervo do fotógrafo



Na apresentação do espetáculo, o público é levado a refletir sobre as heranças culturais dos povos africanos na cultura brasileira, como o respeito aos mais velhos e aos ancestrais, e a se questionar sobre o modo como são as relações humanas atualmente, além de perpassar sobre assuntos como preconceito ético e religioso. O nome da peça refere-se a um cumprimento comum muito utilizado com pessoas mais velhas, que denota respeito e admiração. Para você, como são vistas as pessoas mais velhas em nossa sociedade? Você acha que a sabedoria delas é valorizada? E nas culturas africanas, como você acha que essas pessoas são vistas? Como são recebidas pela sociedade as diversas culturas africanas que fazem parte da formação cultural brasileira? Você acha que elas são reconhecidas ou sofrem preconceito? Por quê? Debata essas questões com o professor e os colegas.

negros pela nossa sociedade, falando sobre preconceito cultural e racial e os fatores que levaram a isso. Ressalte que, embora hoje seja reconhecido como religião, o candomblé foi proibido e marginalizado por muito tempo, assim como outros aspectos da cultura africana.

Bando de Teatro Olodum

Você já ouviu falar do Olodum? Também conhecido como Bloco Afro Olodum, esse grupo foi fundado em 1979 por moradores do bairro do Pelourinho, na cidade de Salvador. No final da década de 1970, um grupo de afrodescendentes criou os chamados **blocos afros**, entidades carnavalescas que visavam defender os interesses da população negra no Brasil e fazer um trabalho de resgate, valorização e divulgação da cultura afro-brasileira. Para você, grupos como esse são importantes? Por quê?

Em 1983, o local de encontro dos integrantes do Olodum, na época liderado por Neguinho do Samba e João Jorge Rodrigues, tornou-se o Grupo Cultural Olodum, um centro cultural que participa ativamente do movimento negro brasileiro e é uma das instituições mais representativas do segmento da luta pelo respeito à diversidade étnica e por direitos da população negra no Brasil. Além das atividades educativas artísticas, o grupo também desenvolve seminários e cursos de formação cultural. Foi nesse contexto que em 1990 surgiu desse grupo o Bando de Teatro Olodum, por iniciativa de Márcio Meirelles (1954) e Chica Carelli (1957), que até hoje continuam em sua direção.

A estreia do Bando de Teatro Olodum nos palcos ocorreu em 1991, com o espetáculo *Essa é nossa praia*, firmando seu propósito de valorizar a cultura negra na sociedade brasileira ao abordar questões como o negro engajado na luta contra a discriminação racial, cultural e social. Em sua opinião, é importante abordar temas como esses? Por quê? Para você, que efeitos esse tipo de teatro pode causar na sociedade? Você acha que espetáculos assim podem ajudar na identificação social e cultural das pessoas e na construção de uma sociedade mais cidadã? Como?

Em 1994, esse grupo teatral passou a manter suas atividades no Teatro Vila Velha, dedicando-se à revitalização do edifício que, em 1998, foi reinaugurado. O Bando já produziu cerca de 26 espetáculos de teatro, apresentando-se em todo o Brasil e no exterior, em países como Inglaterra, Angola, Alemanha e Portugal. Em 2006, ganhou o Prêmio Braskem de Teatro na categoria Melhor Espetáculo. Além do teatro, o grupo possui atuações no cinema e na TV, levando a cultura afro-brasileira a diversos espaços e diferentes públicos.

Navegue

Para conhecer mais sobre o Bando de Teatro Olodum e suas obras, acesse a página oficial do grupo e do Teatro Vila Velha. Disponível em: <<http://bandodeteatro.blogspot.com.br/>> e <www.teatrovilavelha.com.br>. Acesso em: 23 mar. 2016.

João Meirelles/Acervo do fotógrafo



Atores do Bando de Teatro Olodum.

Para saber mais



João Jorge Santos Rodrigues lidera o Olodum e é um importante ativista do movimento pela igualdade de direitos e contra o preconceito racial no Brasil. De 1983 a 2009, dividiu a direção do Olodum com Antonio Luís de Souza.

Antonio Luís de Souza, falecido em 2009, também conhecido como Neguinho do Samba, foi um importante músico. Suas ideias musicais, especialmente a pesquisa com samba e *reggae*, são uma marca registrada do bloco Olodum.

Outras obras do Bando de Teatro Olodum

Ao longo de mais de 25 anos de existência, o Bando levou a cultura negra para os palcos e definiu uma linguagem cênica particular, inspirada no candomblé e no resgate e na valorização da cultura afro-brasileira. Conheça algumas de suas realizações.

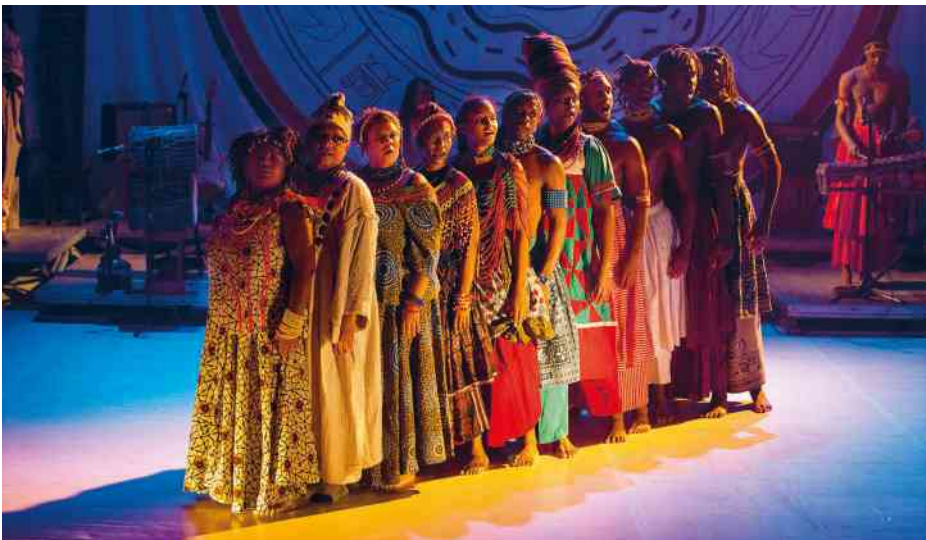
João Millet/Meirinhos/Arquivo do fotógrafo



Peça aos alunos que observem as imagens das cenas de espetáculos do Bando de Teatro Olodum, destacando elementos que façam referência à cultura afro-brasileira, como figurinos e adereços que apresentem características estéticas inspiradas e influenciadas pelos elementos da cultura africana. É importante que eles associem as características apresentadas em outros espetáculos à poética do grupo.

O espetáculo *Ó Pai, Ó!*, de 1992, retrata por meio de coreografias e da música o cotidiano dos cortiços do Pelourinho. Em 2007, a peça foi adaptada para o cinema, com a direção da cineasta soteropolitana Monique Gardenberg (1958), e estrelado por diversos atores do Bando de Teatro Olodum. A obra também foi adaptada para a TV.

Tiago Lima/Arquivo do fotógrafo



O espetáculo *Áfricas*, de 2007, é a primeira peça voltada para o público infantojuvenil encenada pelo Bando. Seu enredo valoriza a herança ancestral africana, utilizando de forma sutil e estratégica histórias, lendas e mitos africanos como instrumento de resistência e de divulgação da força da cultura afro-brasileira.

Reflexão sobre o trabalho do grupo

- O que você achou do trabalho do Bando de Teatro Olodum? Em grupo, reflita sobre as questões a seguir e, depois, converse com os demais colegas e o professor sobre suas impressões.
 - a) Em sua opinião, há alguma semelhança entre as obras apresentadas? Qual?
 - b) Para você, o grupo consegue trabalhar o resgate, a valorização e a divulgação da cultura afro-brasileira? De que maneira? Você acredita que essa questão é importante no contexto brasileiro atual? Por quê?
 - c) Ao incorporar a herança cultural e religiosa afro-brasileira em seu trabalho, a arte do Bando assume algum papel na sociedade? Qual? Retome as reflexões sobre o trabalho do Bando de Teatro Olodum e suas relações com a herança cultural afro-brasileira e como abordam as questões de preconceito racial e igualdade de direitos civis.
 - d) Nesse aspecto, qual a importância da existência de companhias como o Bando de Teatro Olodum? Que impacto elas podem causar nas pessoas? As respostas dos alunos a essas perguntas devem partir da leitura e da revisão dos textos estudados até este ponto, mas também a partir de seu próprio repertório e

suas reflexões sobre o tema. Valorize esta atividade como um momento de integração e discussão coletiva.

Saberes da Arte

Depois da leitura, retome o conteúdo sobre a peça *Bença* apresentado no início do capítulo e peça aos alunos que relacionem os *griots* e as *griottes* às apresentações de Makota Valdina, Bule Bule e Dona Cici, para que eles entendam que o respeito aos mais velhos e à sabedoria dessas pessoas é um traço das culturas africanas.

Arte ioruba

Como vimos, no espetáculo *Bença*, do Bando de Teatro Olodum, há diversas referências que remetem às culturas africanas, principalmente a ioruba e a banto.

Isso porque, além de sua temática, o teatro com o objetivo de transmitir a história, os valores e a cultura africana já acontecia há muito tempo no então Império do Mali, atual República do Mali.

Nessa região, viviam no mesmo espaço vários povos africanos, mas com predominância do povo ioruba, também chamado de nagô. Para manter viva a tradição e a memória desse povo, até hoje os *griots* e as *griottes*, geralmente pessoas mais velhas, são os responsáveis pela preservação e pelos ensinamentos da história da cultura ioruba, ficando encarregados de passar oralmente para as gerações mais novas as lendas e os acontecimentos que envolvem seu povo. Para você, existe uma relação entre esses contadores de histórias e a narrativa apresentada sobre a peça *Bença*?

Akintunde Akinleye/Reuters/Latinstock



Habitantes de uma comunidade ioruba em Osogbo, Nigéria, foto de 2014. Os ioruba são um dos maiores grupos étnicos da África ocidental, formado por diferentes povos, como os cidadãos do reino de Oyo, Benin, Yagba e de outros reinos, cidades e regiões.

Griot durante contação de história da tradição ioruba para gerações mais novas, em Burkina Fasso, 2007.



Gilles Paire/Shutterstock/Glow Images

Para saber mais



Ser um *griot* ou uma *griotte* é hereditário, segundo a tradição ioruba. Além das histórias, pessoas com essa incumbência também são responsáveis por entoar cânticos sagrados e aconselhar a liderança da comunidade. Eles são como um testemunho oral vivo da história de uma sociedade.

Nas culturas tradicionais, um *griot* só pode se casar com uma *griotte*. Quando morrem, seus corpos são sepultados no tronco de um baobá gigante, uma árvore característica em muitas regiões do continente africano. Dessa forma, reza a tradição que suas histórias e canções continuarão brotando e crescendo, como os galhos da gigantesca árvore.

Para contar a tradição e os mitos ioruba, os *griots* cantam músicas, muitas vezes acompanhados de instrumentos musicais típicos de sua cultura, como o tambor, o balofone, as guitarras africanas, etc. A *performance*, além da música, utiliza expressões faciais e corporais.



Instrumentos musicais dos *griots* e das *griottes*

Para contar e encantar com suas histórias, os *griots* e as *griottes* usam instrumentos musicais artesanais e tradicionais. Conheça alguns deles.

O **corá**, ou *kora*, é um instrumento musical de 21 cordas que produz um som parecido com o da harpa. Ele é confeccionado com uma cabaça coberta de pele de bezerro e originalmente suas cordas eram feitas de pele de antílope, um animal encontrado na África e na Ásia.



Amy Crawford/Dorling Kindersley/Getty Images

Corá, instrumento musical africano.

O **balafone**, outro instrumento utilizado pelos *griots*, assemelha-se à marimba ou ao vibrafone e possui vinte teclas de madeira montadas sobre uma base feita de ripas de madeira e cabaças, que funcionam como caixas de ressonância para o som das teclas.



Erness/Shutterstock/Glow Images

Balafone, outro instrumento musical utilizado para contar histórias.

As **guitarras africanas** podem ter quatro, cinco ou seis cordas e são construídas de forma artesanal: suas caixas de ressonância podem ser feitas com cabaças ou outros elementos naturais e suas cordas podem ser até mesmo fios de freio de bicicleta.



The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu de Arte Lowe, Universidade de Miami, EUA.

Guitarra africana.

Os instrumentos de sopro africanos são semelhantes aos instrumentos europeus, mas com algumas diferenças, principalmente em relação ao material de que são feitos. Os principais e mais utilizados são as **flautas de bambu** e as **trombetas de marfim**.

O **tambor africano** é um instrumento oco e sua forma lembra uma taça. No topo, ele é coberto com pele de animal, geralmente de cabra, onde é percutido para que o som ressoe pelo corpo cilíndrico, que funciona como caixa de ressonância. Esse corpo é confeccionado e talhado à mão sobre uma peça sólida de **madeira de lei**.



Boris Medvedev/Shutterstock

Tambor africano utilizado pelos *griots*.

Promova uma conversa com os alunos, retomando os conteúdos de música que eles aprenderam até aqui, fazendo perguntas como: “Como vocês acham que soam esses instrumentos?”; “De acordo com o que vocês aprenderam sobre as propriedades do som estudadas no Capítulo 2, que diferenças os sons desses instrumentos feitos com materiais como madeira e bambu podem apresentar?”; “Como vocês



Museu de Arte de Saint Louis, Saint Louis, EUA.



Marjanneke de Jong/Shutterstock

Flauta e trombeta africanas. Observe o tipo de material usado na fabricação desses instrumentos.

Madeira de lei: tipo de madeira mais resistente que as outras por aguentar ataques de insetos e umidade.

acham que é uma contação de histórias com música?; “Para vocês a música pode ajudar a ambientar o público? Por quê?”; etc.

Além da arte de contar histórias, os loruba desenvolveram uma grande variedade de produções artísticas, incluindo cerâmica, tecelagem, esculturas em madeira e metais e confecção de máscaras. Como eles possuem uma forte tradição religiosa, a maioria dessas obras de arte é feita para honrar os seus deuses, os **orixás**, tema também trabalhado pelo Bando de Teatro Olodum em algumas de suas peças.

A cultura ioruba espalhou-se pelo mundo, em especial em terras brasileiras durante o período da colonização. Apesar das condições em que viviam quando foram escravizados, os lorubá resistiram e muitos de seus descendentes até hoje lutam para perpetuar seus costumes e suas tradições. Em sua opinião, que traços e características da cultura ioruba podem ser notados em nossa cultura? Converse com o professor e os colegas.

Converse com os alunos sobre a influência ioruba que pode ser notada em muitos de nossos costumes. Por exemplo, na culinária (com acarajé, bolinho de peixe, etc.), na língua e na religiosidade, essa influência pode ser notada. Ressalte a importância do respeito às diversas culturas formadoras de nossa identidade cultural.

Arte do povo banto

Nas peças do Bando de Teatro Olodum também nota-se a influência da cultura do povo banto, que forma um grupo etnolinguístico localizado principalmente em Angola, no Zaire e em Moçambique. Esse povo africano foi o primeiro a ser capturado na África, vendido para os portugueses como escravo e trazido para o Brasil. Por esse motivo, a cultura banto também tem grande participação na formação cultural brasileira.

Ao serem escravizados e trazidos ao Brasil, os negros africanos não deixaram morrer suas raízes culturais e ainda hoje lutam para manter suas tradições locais, como as crenças nos orixás, as músicas e as danças. Durante a colonização brasileira, negros de diversas nacionalidades eram obrigados a viver juntos, muitas vezes sem conhecer o dialeto um do outro. A partir desse convívio forçado, suas culturas foram se misturando à dos indígenas que já habitavam o país e também à do colonizador, num processo muitas vezes de imposição da cultura do opressor. Um exemplo dessa mistura é o **lundu**, ou **lundum**, um tipo de música e de dança executado ao som de batuques que foi incorporado a ritmos portugueses, como o fado.

Originalmente, a música do lundu não tinha letra, só o acompanhamento de tambores e atabaques. Ao ter contato com os colonizadores no Brasil, os negros passaram a inserir outros instrumentos, até então desconhecidos por eles, como o bandolim.

O lundu é considerado por muitos historiadores como o primeiro ritmo brasileiro e, misturado ao **maxixe**, pode ter dado origem ao samba e às variações que conhecemos desse ritmo.

No final do século XVIII, o lundu passou a ter versos cantados, geralmente de teor humorístico e de duplo sentido, e a ser executado também nas cidades, tornando-se apreciado por todas as camadas sociais e executado tanto em rodas populares como nos salões do Império. A popularidade fez o lundu tornar-se o primeiro gênero musical do Brasil a ser gravado, fato que ocorreu em 1902. A canção se chama “Isto é bom”, e foi composta por Xisto Bahia.

Mas a influência do povo banto foi além da música e da dança do lundu. A capoeira, a congada, as danças e cerimônias cateretê, o caxambu, o batuque, o samba, o jongo, e o maracatu, por exemplo, são manifestações cujas origens estão diretamente ligadas a esse povo.

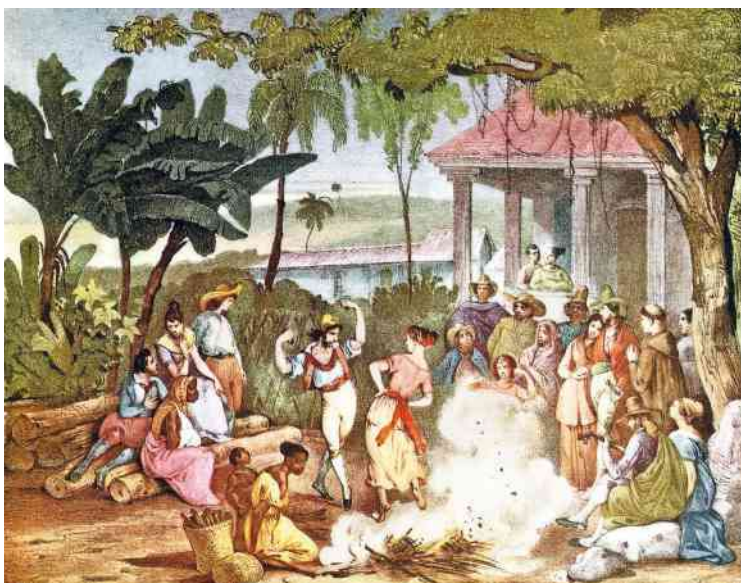


Escultura de bronze ioruba, produzida em Ifé, século XII (29 cm de altura).



Máscara gueledé, produzida em Benin, na Nigéria, século XX (madeira entalhada).

Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ



Lundu, de Johann Moritz Rugendas, 1835. Litogravura aquarelada, sem dimensões.

Maxixe: dança de salão criada por afrodescendentes brasileiros durante o século XIX.

A **capoeira** é tanto uma luta quanto uma dança que simboliza a resistência negra contra a dominação. Na ausência de armas, os negros escravizados buscaram nas danças guerreiras sua forma de defesa. Os jogos são acompanhados do som dos berimbaus, atabaques e agogôs, que servem para marcar o ritmo e a velocidade da luta.

Já o **maracatu** é um **cortejo** que acontece geralmente no período do Carnaval. Existem dois tipos de maracatus: o do baque virado e o do baque solto. O primeiro é um cortejo que homenageia os reis do Congo, fazendo parte da **congada**, e o segundo é uma manifestação que une a cultura africana e a indígena e pode ocorrer em diversos festejos no decorrer do ano. Trata-se de uma manifestação de caráter originalmente religioso, em que entidades protetoras são invocadas em rituais de **umbanda**, para que propiciem aos brincantes do maracatu sucesso nas suas andanças.

O **samba** é um gênero musical e um tipo de dança. Ele é considerado uma das principais manifestações culturais brasileiras. Seu ritmo é marcado pelo som de instrumentos musicais como pandeiro, cuíca e surdo e foi uma das primeiras criações da cultura afro-brasileira. Originário do **batuque**, dança da fertilidade que os escravizados africanos trouxeram para o Brasil, a primeira manifestação de samba foi o samba de roda, um festejo nascido na Bahia e ligado à capoeira.

Esse ritmo chegou às cidades do Centro-Sul brasileiro na época do Império, mas foi nas comunidades do Rio de Janeiro que se tornou popular, ganhando o tom de um movimento de caráter social posteriormente desenvolvido nas escolas de samba.

Como vimos, a formação de nossa cultura nacional é composta da mistura de tradições e costumes de vários povos que vieram ou foram trazidos para o nosso país no decorrer da História. Grande parte de nosso repertório cultural tem origem africana, manifestada nos ritmos, nas danças, nos costumes, na culinária e em outras áreas. A música de batuques, por exemplo, ainda hoje é uma característica muito marcante presente em diversas nações africanas.

Cortejo: marcha solene de caráter religioso, acompanhada de cantos e rezas.
Umbanda: religião tipicamente afro-brasileira que mistura elementos do candomblé, do espiritismo e do catolicismo.



Marco Antonio SaPulsar/Imagens

A congada é um cortejo em que os participantes, cantando e dançando, homenageiam os reis do Congo. Os temas teatrais do festejo são a coroação dos reis, os préstitos e as embaixadas, que lembram danças guerreiras. Na foto, congada em Vila Bela (MT), em 2014.

Para ampliar o conhecimento

- Assim como o trabalho do Bando de Teatro Olodum, que busca valorizar a participação das culturas africanas na formação cultural brasileira, outros artistas também têm essa proposta. Com mais dois colegas, faça uma busca sobre um artista ou uma manifestação artística ou cultural brasileira que tenha influência ou ligação direta com as heranças culturais africanas. Neste trabalho, você pode escolher um artista visual, uma companhia de dança, uma festa ou um folguedo popular, um grupo musical, etc., e levantar informações sobre suas características e de que forma ele se relaciona com as tradições culturais africanas. Caso já tenha participado de alguma dessas manifestações, acrescente seu relato pessoal ao trabalho. Depois, apresente seu trabalho aos demais colegas e ao professor.

Ao propor o trabalho sobre a presença das heranças africanas em produções artísticas e culturais brasileiras, é importante realizar uma conversa, a partir da leitura do texto desta seção e de outras fontes – como revistas, jornais, livros e internet – sobre a história da permanência das tradições e características da cultura africana no Brasil. Destaque

Técnicas e tecnologias

Palco, estrutura e teatro

Tradicionalmente, o palco é a estrutura para os ensaios e as apresentações de artes cênicas, como o teatro e a dança. Em geral, ele é construído de madeira, podendo ser fixo, giratório ou transportável, além de também poder ficar à frente da plateia ou circundá-la por dois ou mais lados. Seu piso pode ser feito de linóleo, um tapete de borracha especial que forra o palco e tem a função de proteção, amortecendo impactos dos movimentos de atores e dançarinos.

O mais conhecido e utilizado dos palcos contemporâneos é o **palco italiano**, também chamado de **caixa preta**. Esse tipo de palco possui alguns elementos que o caracterizam, como a **boca de cena**, **proscênio** ou **antecena**, que é a cortina de boca, geralmente movimentada no sentido vertical logo atrás da moldura. A **coxia** é outro elemento estrutural do palco e serve de entrada e saída dos atores. Além deles, há as varas de cenário e luz, que são barras de metal ou madeira, dispostas acima do palco, onde se apoiam refletores e se penduram cenários ou objetos cênicos; as **bambolinas** (que apenas às vezes são necessárias), constituídas de panos estreitos que tapam o teto do palco, ocultando os refletores e as varas de cenário; e as **pernas**, que podem ser biombos ou panos que servem de entrada de coxia e também ajudam a diminuir o espaço cênico.

O **ciclorama**, uma cortina branca ou azul-claro geralmente usada para projeções e semelhante a uma tela ao fundo do palco com armação em forma de “U”, também compõe parte da estrutura de um palco italiano. A **rotunda**, um pano de fundo preto que pode esconder o ciclorama e servir de fundo neutro à

cena, ajuda na composição, e o **poço da orquestra**, que aparece em alguns palcos, é um espaço à frente do palco destinado aos músicos.

Atualmente, muitos profissionais do teatro abdicaram do palco tradicional e voltaram a encenar suas peças em locais públicos, como ruas, praças, etc., com o intuito de aproximar essa arte da sociedade.

Rubens Chaves/Pulsar Imagens



Palco italiano tradicional em que se pode observar a boca de cena, a coxia e o ciclorama. Na foto, vista interna do Teatro Amazonas, em Manaus (AM). Foto de 2014.

Nesta atividade, ajude os alunos a realizar a busca de informações sobre como se dava o funcionamento de teatros mais antigos. É importante que eles percebam o que mudou em relação à estrutura do palco do teatro e como isso influencia o público. Depois de realizado o levantamento de

Para ampliar o conhecimento

informações, reserve um tempo para que os alunos compartilhem com outras duplas os dados que encontraram e comparem semelhanças e diferenças com o teatro que conhecem hoje.

- Em dupla, faça um levantamento de informações sobre como eram os palcos de teatro no decorrer da história. Você pode procurar pelos palcos dos teatros gregos e romanos, por exemplo, ou como eram os palcos ingleses. Procure relacionar a estrutura apresentada no texto com os aspectos sobre palcos antigos, destacando semelhanças e diferenças. Se possível, separe imagens de revistas, jornais ou da internet e compartilhe as informações que levantou com os demais colegas da sala.

TRABALHO DE ARTISTA

Técnicos do teatro

No decorrer deste livro, você já viu diversos espetáculos cênicos que envolvem cenários, música, iluminação, entre outros efeitos que estimulam o espectador. Mas, para que isso aconteça, o trabalho de muitos profissionais é necessário. Que tal agora conhecer mais alguns dos profissionais dessa arte e as atividades que eles realizam?

Como vimos no Capítulo 8, o **cenógrafo** é o profissional que cuida da ambientação de uma peça, escolhendo objetos de cena e de cenário, como fundos e plataformas, que permitem a criação do cenário. Já o **contrarregista** é a pessoa encarregada de cuidar de cenários e objetos de cena, indicando as entradas e as saídas dos atores, além de dirigir as movimentações dos maquinismos cênicos e distribuir horários e informes.

Outro profissional importante é o **figurinista**, que é o responsável pela escolha e pela produção de roupas, trajes e adereços da peça, os figurinos. Seu trabalho se dá em conjunto com o **maquiador**, que cria o visual dos personagens de uma peça mantendo contato com o diretor, o cenógrafo, o figurinista e os atores.

Keith Morris/Alamy/Laifinstock



O sonoplasta, durante o espetáculo teatral, precisa acompanhar as falas e as cenas para inserir sons que auxiliam na ambientação dos espectadores. Na foto, duas técnicas teatrais observam por um monitor uma performance, em Londres, Inglaterra. Foto de 2012.

Além desses profissionais, ainda precisamos de um **iluminador**, o responsável por criar efeitos de luz, determinando cores, intensidades, afinação e sequência de acendimento dos refletores, auxiliando na ambientação da peça, e o **sonoplasta**, que cuida da mesa de som e insere, a partir das orientações do diretor, os sons e as músicas de um espetáculo.

Oriente os alunos para que preparem suas perguntas com antecedência e pensem em outras questões que gostariam de levantar acerca das profissões e do funcionamento dos equipamentos de palco de um teatro. Nesta entrevista, o objetivo é que obtenham informações a respeito da maior parte dos profissionais que conseguirem, ampliando o escopo sobre as artes cênicas. Dessa forma, podem também se aproximar da realidade das companhias de teatro e da produção teatral. Depois da atividade, organize a sala em uma roda de conversa para que os alunos dividam as informações que conseguiram.

Entrevista

- Nesta atividade, forme um trio com mais dois colegas para visitar um teatro. Na sua visita, procure alguns dos profissionais citados no texto e realize uma entrevista, levantando informações sobre como é o dia a dia deles e quais são suas principais funções, de que modo acontece a circulação de atores e técnicos no palco durante uma peça, como são usados cada um dos elementos que constituem o palco, como é feita a manutenção do teatro e que profissionais são encarregados dessa função. Depois, converse com o professor e os colegas sobre as suas impressões em uma roda de conversa.

EXPERIMENTAÇÃO

Nesta seção você encontrará propostas para exercícios cênicos com foco na improvisação, nos diálogos e na utilização da voz em conjunto com a expressão corporal. Estas atividades têm como objetivo desenvolver as competências dos alunos relacionadas ao texto e à narrativa teatral. Avalie a disponibilidade de materiais oferecidos em sua escola e, caso necessário, faça adaptações às propostas.

Nesta seção, há uma série de propostas de experimentação artística, todas relacionadas às artes cênicas, com foco na interpretação teatral. Nestas atividades, são muito importantes a integração com seus colegas e a exploração de várias maneiras de usar seu corpo e sua voz. Faça registros em foto e vídeo das suas experimentações para integrar seu portfólio e acompanhar seu percurso em Arte.

1. Peça aos alunos que se organizem sentados em roda com seus respectivos grupos e inicie uma conversa sobre os personagens que podem criar, em quem podem se inspirar e quais podem ser suas características. Se julgar pertinente, apresente algumas imagens e fotos de diversas pessoas, com roupas diferentes e em situações diversas para que sirvam de inspiração ao criar um personagem.

2. Para a encenação, ajude-os a criar um roteiro com os momentos mais importantes da história que criaram para que não se esqueçam da sequência de acontecimentos. As falas serão improvisadas. Peça a eles que ensaiem brevemente e pensem em soluções para as cenas. Depois de todas as apresentações, promova uma roda de conversa para que possam apreciar e comentar como se sentiram e a solução encontrada por cada grupo para contar sua história. Se possível, disponibilize adereços e objetos para os alunos usarem em cena, como tecidos e instrumentos. Incentive-os a ressignificar os objetos.

3. Para realizar esta atividade, peça aos alunos com antecedência que tragam algum pequeno objeto de casa. Você também pode propor que tragam mais de um objeto cada um. Enquanto os alunos contam suas histórias, circule pela sala, observando como cada um deles improvisa seu trecho e estimule-os a usar entonações e impostações de voz, além da expressão corporal, para tornar as histórias mais interessantes.

1. Nesta atividade, com base em seu repertório e no improviso, você participará da criação de uma história coletiva inspirada na cultura afro-brasileira. Para isso, forme um grupo com mais quatro colegas e sente-se em roda. Depois, escolha quem será o responsável por começar a história, ou seja, quem vai determinar o tom inicial dela, estabelecendo personagens e um fio condutor. Use a criatividade e a imaginação. Decidido isso, siga as orientações para criar sua história.
 - Determine quem serão os personagens, onde e quando eles estarão no início da história. Pense no tom que quer dar à narrativa: suspense, comédia, drama, etc. A forma de contar, o local e o momento escolhido podem influenciar nesse tom.
 - No momento que julgar mais apropriado, cuidando para que não seja um intervalo muito longo, a pessoa sentada ao lado direito de quem está falando deve intervir e continuar a história a partir do ponto em que o outro colega parou. Para isso, essa pessoa deve dar um leve toque no ombro do colega sinalizando que continuará daquele trecho.
 - Cada um que continuar a história pode decidir se vai criar novos personagens, mudar o local em que eles estão ou mesmo mudar o rumo da narrativa, desde que consiga encadear suas ideias com coesão e coerência.
 - No decorrer da atividade, fique atento a cada trecho da história criado por você e seus colegas, para que possa retomar acontecimentos, rever personagens e criar uma boa sequência de eventos.
 - A última pessoa da roda deve dar um desfecho para a história, ou seja, criar um final.
2. Agora, vamos criar uma cena teatral a partir da história improvisada na atividade anterior. Mantenha-se em seu grupo para elaborar a improvisação, seguindo as próximas orientações.
 - Retome a sequência de eventos que foi criada em sua história coletiva e escreva-a em seu caderno. Não há necessidade de incluir detalhes neste momento, apenas estruturar a história em começo, meio e fim.
 - Para a encenação, você pode criar cenários e figurinos. Há algum elemento disponível que pode servir como elemento cenográfico ou de figurino para sua peça? Algo que possa ser adaptado ou é indispensável e precisa estar em cena? Veja os materiais disponíveis na escola e separe o que for necessário.
 - Não há necessidade de escrever ou distribuir falas para os personagens, apenas decidir quem vai representar cada um e qual será a sequência de eventos. Tendo isso estabelecido, concentre-se e então apresente aos demais uma encenação improvisada sobre a história criada em grupo.
3. Para a realização desta atividade, em vez de adequar objetos a uma história já criada, você e seus colegas vão criar uma narrativa a partir de objetos disponíveis. Para que isso seja possível, escolha um objeto de sua casa para levar à escola. Procure um objeto não muito grande e que não tenha risco de ser danificado, mas que seja inesperado ou inusitado, para criar um desafio na elaboração da história. Então, forme um grupo com mais quatro colegas e siga as dicas descritas.
 - Para começar, coloque todos os objetos do grupo em uma caixa ou sacola e escolha quem será o primeiro do grupo a falar. O colega escolhido será responsável por começar a história, assim como na atividade 1. Para isso, ele vai sortear um objeto de dentro da caixa e, a partir desse objeto, deve iniciar uma narrativa incluindo o objeto sorteado nela.

4. Esta atividade requer mais de uma aula para a execução. Num primeiro momento, explique o experimento e peça aos alunos que produzam o diálogo. É necessário que eles façam a filmagem em casa ou numa segunda aula. Converse com todos os grupos para que determinem como será a distribuição de tarefas na atividade e se organizem para realizá-la. Reserve um dia só para as apresentações. Certifique-se de que os aparelhos disponíveis são compatíveis com a atividade e se os arquivos de filmagem dos alunos podem ser executados. Terminadas as apresentações, conduza uma apreciação baseada no processo criativo de cada grupo e suas experiências no trabalho com o vídeo. Outra possibilidade é fazer esta atividade com vídeos já prontos. Você pode sugerir que eles busquem na internet vídeos de pessoas com quem eles gostariam de interagir, por exemplo.



- Depois de criar um trecho da história, o colega deve escolher seu sucessor, que seguirá o mesmo procedimento: sortear um objeto da caixa e continuar a elaborar a narrativa de forma que esse objeto apareça.
- Repita esse mesmo método até que todos do grupo tenham participado, lembrando que o último membro será o responsável por encerrar a história, criando um final para ela.

4. Nesta atividade, você vai se organizar em um grupo de quatro pessoas para criar diálogos e interagir com uma cena gravada em vídeo. Você já participou de uma conversa de vídeo pelo computador ou celular? Já usou uma webcam? Conhece os recursos desses equipamentos, programas e aplicativos? Então, com a ajuda do professor de Informática Educativa, siga o roteiro para criar uma interação entre vídeo e representação ao vivo.

- Pense em qual contexto essa interação acontecerá. O Bando de Teatro Olodum usou esse recurso para trazer a imagem e a voz de pessoas ausentes para o palco na peça *Bença*. Qual será a sua proposta e de que forma se dará a interação?
- Depois, crie um possível diálogo ou um roteiro para realizá-la, pensando nos dois momentos distintos: a cena gravada e a apresentação ao vivo. Lembre-se de criar personagens que possam interagir com o vídeo, de forma a manter a sua proposta, e escolha colegas do grupo para representá-los.
- Providencie uma câmera filmadora (pode ser a de um celular), um computador ou televisão com entrada USB ou HDMI (dependendo dos formatos compatíveis no celular, também) e um cabo USB ou HDMI para fazer a conexão. Teste todos os equipamentos e verifique se estão funcionando corretamente antes de continuar o trabalho.
- Para a filmagem, elabore figurinos ou elementos cenográficos, se for necessário. Depois de tudo pronto, em um local isolado, com a menor interferência de barulho possível, filme as falas e as atuações que aparecerão no vídeo, lembrando-se de prever silêncios ou pausas para que haja espaço para a interação ao vivo.
- Com a filmagem pronta, assista-a e verifique se há falhas, se a qualidade do áudio está boa e se o tempo dado para a interação está correto. Caso haja necessidade, refaça a filmagem. Se não, ensaie a outra parte da interação, que deverá ser feita ao vivo.
- Para finalizar essa experimentação com o vídeo, prepare a apresentação para seus colegas. Para isso, posicione a televisão ou o computador de forma que a plateia consiga ver a tela. Conecte a câmera no computador ou na televisão, ou prepare o arquivo de vídeo para que seja reproduzido. Deixe-o pronto para ser executado.
- Posicione quem irá fazer a parte ao vivo da interação, lembrando-se de arrumar artigos de figurino ou cenografia, caso seja necessário. Apresente seu trabalho aos demais colegas e ao professor.

Nesta conversa é importante retomar com os alunos as experiências com procedimentos de interpretação e improvisação na criação de personagens, situações e diálogos. Aborde na conversa a construção de narrativas cênicas: de que forma cenas e trechos das histórias contadas

Para concluir a experimentação

foram se encadeando ao longo das atividades? Como as histórias são construídas? Com essas questões, estimule os alunos a refletir sobre as relações entre narrativa, expressão corporal e interpretação no teatro.

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) De que forma você elaborou a criação dos seus personagens nos exercícios? Como você construiu as características dos personagens que interpretou e criou ao contar as histórias? Houve algum aspecto que não previu e teve de improvisar conforme a cena acontecia? Como se sentiu ao fazer isso?
 - b) Para você, o que é mais importante ao criar as narrativas e histórias: a ação, os personagens, a continuidade de fatos e acontecimentos ou algum outro aspecto? Por quê?
 - c) Observando os resultados das experimentações, você consegue apontar alguma característica que se repete em suas produções, como uma marca pessoal? Qual? Você consegue enxergar isso nos trabalhos dos colegas?
 - d) Qual foi sua maior dificuldade ao executar um improviso e lidar com a criação de cenas, personagens e falas? Algo o surpreendeu na execução dessas experimentações? Qual foi a parte que mais o agradou?
 - e) Como foi a experimentação com recursos audiovisuais? Você acha que a tecnologia pode ser uma aliada da linguagem teatral?

Nesta seção, continue a reflexão acerca dos temas que envolvem a população negra no Brasil. Você pode ampliar a discussão proposta com perguntas como: “Vocês já analisaram como é a representação da população negra na grande mídia? Na opinião de vocês, que papéis os atores negros costumam representar?”; “Para vocês, esses papéis podem reforçar estereótipos e o preconceito racial e cultural que existe em relação aos negros em nosso país? De que forma?”; “De que maneira isso pode ser mudado?”; “A criação de grupos como o Olodum é uma forma de combater a discriminação e promover a autoestima, a afirmação e a valorização da cultura africana? Por quê?”; etc. É interessante que os alunos notem que a existência de grupos como os que serão apresentados aqui, além de problematizar e sensibilizar o público para as injustiças que ocorrem em relação à população negra do Brasil, também promovem a representatividade e a afirmação dessa parcela da população.

O espetáculo *Cabará da raça*, do Bando de Teatro Olodum, trata dos temas racismo e preconceito de forma bem-humorada, mas com um tom de crítica. Em meio a cenas engraçadas, os atores conversam diretamente com a plateia expondo a realidade de quem vive a discriminação. A peça reúne vários personagens que representam as muitas formas de pensar e agir em relação a situações de preconceito.

Contexto

Teatro Negro

Como vimos, o Bando de Teatro Olodum é uma companhia teatral cujo elenco é majoritariamente formado por negros e que possui uma proposta de reflexão sobre questões que envolvem a população afrodescendente no Brasil, como discriminação racial e religiosa, posicionamento social e econômico, representatividade e afirmação, valorização da cultura africana, etc. Grupos culturais como esse existem há bastante tempo no país, como uma tentativa de valorizar e divulgar a cultura afro-brasileira. Para você, grupos artísticos formados apenas por negros são importantes? Por quê?



João Millet/Meireles/Acervo do fotógrafo

No século XX, a criação desses grupos passou a ser mais forte, consolidando o **Teatro Negro**, um movimento que busca a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Esse movimento se faz necessário uma vez que a herança da cultura africana foi marginalizada por muitos anos. Durante o período da escravidão, por exemplo, todas as produções e as referências culturais dos africanos

e seus descendentes eram desconsideradas ou desvalorizadas pelo colonizador europeu. Com a abolição da escravatura no Brasil, em 1888, foi iniciada uma luta, que continua até hoje, pelo espaço de direito dos afrodescendentes na sociedade brasileira e pela superação de preconceitos sociais e culturais.

Dessa forma, na década de 1950, filmes e peças de teatro começaram a abordar essa temática. Uma dessas obras foi o filme *Orfeu negro* ou *Orfeu do Carnaval*, lançado em 1959, que é uma adaptação do mito grego de Orfeu para o cenário do Rio de Janeiro, no contexto das escolas de samba. Dirigido pelo francês Marcel Camus (1912-1982), o elenco do filme era formado por afrodescendentes brasileiros.

Everett Collection/AGB Photo



Cena de *Orfeu negro*, filme que foi vencedor da Palma de Ouro em Cannes, do Globo de Ouro e do Oscar de melhor filme estrangeiro em 1960.

Outra companhia que adaptou um texto clássico para um contexto brasileiro que enfatizava o negro foi a **Cia. Burlantins** com a peça *Oratório: a saga de Dom Quixote e Sancho Pança*. Assim como em *Orfeu negro*, o personagem principal é um afrodescendente, e as aventuras de Dom Quixote se passam no interior de Minas Gerais.

Já o coletivo **Os Crespos**, formado por ex-alunos da Escola de Arte Dramática da Universidade de São Paulo, em atividade desde 2005, concentra suas pesquisas na situação do afrodescendente em nossa sociedade, desde sua formação até os dias de hoje, e utiliza o espaço público de ruas e praças para montagem de seus espetáculos e intervenções. Isso porque as ruas são espaços mais democráticos e ajudam a popularizar o acesso à arte para qualquer um que estiver presente.

Arquivo/Cia. Os Crespos



Incentive os alunos a falar sobre as relações que enxergam entre as fotos apresentadas, a poética do coletivo Os Crespos e o que foi visto sobre a temática do Bando de Teatro Olodum. Se possível, amplie a discussão e converse sobre o preconceito e a marginalização da mulher negra. Para isso, indicamos a leitura do artigo “Mulheres negras enfrentam problemas semelhantes na América Latina”. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cidadania/2015/07/mulheres-negras-enfrentam-problemas-semelhantes-na-america-latina>>. Acesso em: 1º junho 2016.

Integrantes do coletivo Os Crespos em *A construção da imagem e a imagem construída*, intervenção Religiosidade, em 2010. Como podemos relacionar o espaço urbano com arte e política?

A produção teatral, portanto, também carrega um sentido político. Assim como o Bando de Teatro Olodum, atualmente, existem muitos grupos teatrais dedicados a questões sociais e que se especializam nesse tipo de pesquisa em suas produções artísticas. Alguns tratam da discussão sobre discriminação racial e sobre a vida da periferia, outros abordam problemas sociais variados. O teatro popular, por estar mais ligado ao povo, historicamente tem uma posição de defesa dos interesses populares e por isso foi perseguido em muitos momentos da história.



Marcelo Camargo/Agência Brasil

Performance Engravidei, pari e aprendi a voar sem asas, de Os Crespos, durante a abertura da oitava edição do Festival Latinidades, maior festival de mulheres negras da América Latina, em 2015.

Para ampliar o conhecimento

- Vimos que existem grupos de teatro dedicados a produzir peças sobre questões que envolvem a população afrodescendente, acompanhando a forte conotação política dessa linguagem artística. Em dupla, busque informações sobre um artista brasileiro que tenha, em algum momento da sua carreira, trabalhado com temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira, como a igualdade de direitos ou a denúncia de preconceitos. Ao realizar o trabalho, levante dados sobre o artista e, especialmente, sobre a obra na qual ele abordou essas questões. Para finalizar, crie cartazes ou uma apresentação de *slides* com informações sobre o artista escolhido.

É importante que os alunos busquem informações sobre o engajamento do artista escolhido na questão da valorização da cultura afro-brasileira, procurando entender de que forma esse aspecto é abordado em sua obra. Estimule os alunos a ir além dos fatos e investigar os conceitos envolvidos na trajetória de cada artista.

RECORTE NA HISTÓRIA

Como surgiu o Teatro Negro?

O teatro estruturado como o conhecemos tradicionalmente chegou ao continente africano com a dominação e a colonização europeias, por volta do século XVI. Além da dominação da terra e dos recursos disponíveis, os colonizadores subjugavam a cultura nativa, encarando-a como primitiva ou retrógrada, e forçavam a incorporação e a adequação aos moldes europeus. No caso da arte, era comum que os colonizadores levassem companhias de teatro, músicos e pintores para suas colônias. Apesar disso, os negros escravizados lutaram para manter viva sua tradição por meio de diversas companhias culturais e de movimentos que começaram a surgir no século XX. Vamos conhecer alguns deles?



Reprodução/Livre Expressão

Elenco da Companhia Negra de Revistas, em 1926.

No Rio de Janeiro, em 1926, foi criada a **Companhia Negra de Revistas**, que foi pioneira na ideia de formar um grupo teatral totalmente integrado por artistas afrodescendentes. Apesar de o fim da escravização dos negros ter acontecido três décadas antes da fundação da companhia, uma parte significativa da sociedade ainda associava a população afrodescendente a ideias de inferioridade e subserviência, herdadas da cultura escravocrata. Por isso, naquela época, a discriminação racial no Brasil, além de ser muito presente, ainda era socialmente tolerada. Nesse contexto, a Companhia Negra de Revistas foi de extrema importância ao valorizar a cultura negra e se opor ao preconceito. Essa companhia ganhou notoriedade com a montagem e a realização de espetáculos musicais inspirados em elementos e aspectos marcantes da cultura afro-brasileira.

O grupo apresentava espetáculos compostos de números musicais típicos do teatro- revista, que fizeram muito sucesso e projetaram, entre outros, o trabalho de Pixinguinha (1897-1973), músico, compositor, arranjador e maestro carioca, e também de Grande Otelo (1915-1993), um dos mais marcantes comediantes brasileiros, que atuou por décadas no teatro, no cinema e na televisão, participando de produções históricas, como o filme *Macunaima* (1969), do cineasta brasileiro Joaquim Pedro de Andrade (1932-1988), inspirado no livro homônimo do escritor Mário de Andrade (1893-1945).

Quando a Companhia Negra de Revistas foi convidada para se apresentar fora do Brasil, as elites brancas brasileiras, ainda presas às ideias escravocratas, se posicionaram contra a ideia de a cultura do país ser representada por um grupo de teatro constituído por atores negros. Revistas e jornais, defendendo os interesses dessa parcela da população, imediatamente publicaram artigos que atacavam a companhia e colocavam em dúvida a sua representatividade. Assim, em 1927, com pouco mais de um ano de existência e graças a uma herança de preconceito ainda dominante, a companhia se desfez.



Folhapress/Folhapress

Autor de grandes sucessos da música popular brasileira, como "Carinhoso", o músico e compositor Pixinguinha, ao centro da foto, fez parte da Companhia Negra de Revistas desde sua fundação.



Derly/Folhapress

O ator Grande Otelo, que se tornaria uma das figuras mais populares do cinema brasileiro, participou da Companhia durante cinco meses, até que ela fosse extinta. Nesse período, tornou-se sua principal atração.

Em 1944, por iniciativa do ator, diretor e jornalista Abdias do Nascimento (1914–2011), nasceu o **Teatro Experimental do Negro** no Brasil, com a intenção de valorizar a cultura afro-brasileira no teatro, criando uma dramaturgia própria que contemplasse as questões relativas à discriminação, ao preconceito e aos direitos civis. A ideia surgiu quando o artista assistiu a um espetáculo teatral em que um personagem afrodescendente era representado por um ator branco com o rosto pintado de preto. Indignado com a representação, que, além de preconceituosa e caricata, não abria espaço para o trabalho de atores negros, Abdias resolveu criar uma companhia formada apenas por negros. No elenco de sua companhia, havia operários, domésticas, desempregados e moradores da periferia. Dessa forma, o diretor abriu mão da profissionalização, do gosto do público e da crítica, que valorizavam o “teatro importado”, influenciado pela estética e pelas referências europeias e norte-americanas. Além do sentido artístico, existia um objetivo social de integração da população afro-brasileira; por isso, em seus processos de criação, o Teatro Experimental do Negro incluía expedientes como o curso de alfabetização. A partir de 1947, o grupo passou a encenar textos próprios com a temática afrodescendente, colocando no palco questões raciais e tradições da cultura negra. Seu legado incentivou a criação de outros grupos artísticos com a mesma temática, como o Bando de Teatro Olodum, a Cia. dos Comuns, Os Crespos e o grupo Clariô.



Acervo UfrFolhapress

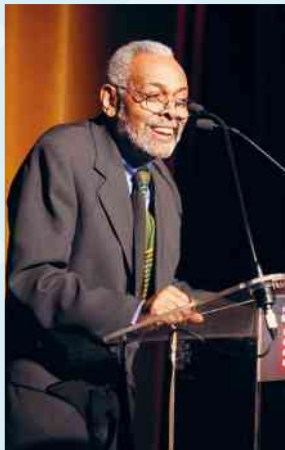
Cena da peça teatral *Rapsódia negra*, de 1952, sob direção de Abdias do Nascimento.



Fernando Rabelo/Folhapress

Abdias do Nascimento, artista e militante do movimento negro no Brasil.

Walter McBride/Corbis/Latinstock



Fundador do Spirit House Movers and Players, Amiri Baraka é um dos principais nomes do teatro em defesa dos direitos civis dos afrodescendentes nos Estados Unidos.

O Brasil não é o único país que lida com um legado histórico relacionado à escravidão. Por exemplo, na década de 1960, nos Estados Unidos, surgiram movimentos políticos e culturais de autoafirmação dos negros, como o **Black is Beautiful**, ou “Negro é lindo”, e o **Black Power**, “Poder Negro”, que estimulavam os negros estadunidenses a valorizar sua identidade africana por meio do uso dos cabelos crespos, soltos e cheios de volume. O teatro também encontrou a sua forma de ajudar na valorização da cultura afro-americana, principalmente por meio do trabalho do poeta e dramaturgo Amiri Baraka (1934–2014), também conhecido como LeRoi Jones. Ele fazia parte do **Black Art Movement**, o “Movimento da Arte Negra”, e se empenhou para criar um teatro que abordasse as questões de discriminação racial e a política, além de fundar um importante grupo de teatro da comunidade negra, o Spirit House Movers and Players.

Retome as reflexões já realizadas e deixe que os alunos conversem entre si sobre as questões propostas. É interessante que eles reflitam sobre a questão da discriminação da população afrodescendente e que possam concluir que, assim como programas assistencialistas são necessários a essa população, nas artes é preciso criar projetos que incentivem a participação de afrodescendentes e que valorizem a herança da cultura africana na formação cultural brasileira.

Reflexão sobre o trabalho dos grupos

- Agora que você conheceu um pouco mais sobre o trabalho de diretores e atores do Teatro Negro, em dupla com um colega reflita sobre as seguintes questões:
 - a) Você nota alguma diferença entre a participação de artistas brancos e negros no cinema, na música, na televisão, etc.? Qual?
 - b) Para você, a criação de companhias teatrais que estimulam a participação de afrodescendentes em seus espetáculos pode beneficiar a população? De que maneira?
 - c) Depois do que aprendeu até agora neste capítulo, qual a sua opinião sobre o Teatro Negro?

Interlinguagens

A música do Olodum Mirim

Assim como o Bando de Teatro Olodum, o Olodum Mirim é um projeto social que também nasceu do Bloco Olodum e é formado apenas por crianças e adolescentes afrodescendentes que fazem parte da Escola Criativa Olodum. Coordenada pela Associação Carnavalesca Bloco Afro Olodum, essa escola tem como principal objetivo valorizar o potencial artístico e cidadão dos jovens da comunidade Maciel/Pelourinho por meio da música.

O Pelourinho, tombado como Patrimônio Histórico da Humanidade pela Unesco na década de 1980, foi o primeiro bairro da cidade e fica no centro de Salvador (BA). Durante a época da escravização, esse bairro era o local onde os negros escravizados eram castigados.



Hans von Manteuffel/Pulsar Imagens

Bairro do Pelourinho em foto de 2014.

Fachada da Escola Criativa Olodum, em foto de 2014.



Hans von Manteuffel/Pulsar Imagens

Você já assistiu a alguma apresentação do Olodum Mirim? Em suas apresentações, os adolescentes tocam instrumentos de percussão, realizam *performances* de dança e canto e buscam por meio de sua arte valorizar a herança da cultura africana no Brasil. Para tanto, na Escola Criativa Olodum os alunos têm aulas de percussão, dança afro, canto, coral, informática e tecnologia social. Esses cursos possibilitam a inclusão social e digital dos estudantes ao mesmo tempo em que trabalham a cultura afro-brasileira.

Para fazer parte do grupo é preciso ter entre 7 e 16 anos, estar matriculado em escola pública ou privada e ter um bom rendimento escolar. Atualmente, o grupo é formado por mais de duzentos integrantes que, entre outras coisas, fazem apresentações de **samba-reggae**, gênero musical criado pelos artistas do Olodum que tem sua origem nos ritmos sagrados do candomblé e nas expressões musicais dos carnavais da Bahia, como o samba de roda, por exemplo. Outra influência fundamental é o **reggae**, música típica da região do Caribe.

Os temas das canções de **samba-reggae** têm ligação com a vida da comunidade e com a valorização do povo afro-brasileiro. Os instrumentos musicais usados são os de percussão, como os surdos, os taróis e os repiques.

Navegue

Para conhecer mais sobre o Olodum Mirim, acesse o *site* e veja uma reportagem sobre o projeto. Disponível em: <www.etc.com.br/infantil/2015/02/conheca-o-projeto-olodum-mirim>. Acesso em: 25 mar. 2016.

Fernando Amorim/Aq. A Tarde / Futura Press



Jovens do Bloco Olodum Mirim tocando instrumentos de percussão em comemoração à vitória da cidade do Rio de Janeiro para sediar a Olimpíada de 2016. A performance desse bloco é empolgante e envolvente, cheia de alegria e entusiasmo.

A batida do **samba-reggae**, característica do Olodum, é contagiante e contagiante, fato que levou o grupo a ganhar fama internacional. Em 1996, por exemplo, o astro estadunidense da música *pop* Michel Jackson (1958-2009) gravou o videoclipe da música “They don’t care about us” com a participação dos integrantes do Olodum.

Se possível, assista ao videoclipe de “They don’t care about us” com os alunos. Como é uma canção antiga, é possível que eles não a conheçam. O videoclipe traz uma apresentação do Olodum com o Olodum Mirim em que os integrantes dançam, cantam e tocam instrumentos. É uma boa oportunidade para que os alunos possam fazer uma apreciação da estética do grupo.

Michael Jackson com o grupo Olodum no videoclipe da canção “They don’t care about us”, que denuncia o descaso dos governantes em relação à população carente do mundo e trata da violência policial.



Divulgação/MJJ Productions Inc.

Para ampliar o conhecimento

- Levando em consideração o trabalho do Bando de Teatro Olodum e do Bloco Olodum Mirim, com mais dois colegas faça um levantamento de informações sobre uma organização não governamental, uma entidade, centros comunitários ou mesmo artistas que realizem trabalhos ou produções que envolvem a participação de afrodescendentes, especialmente jovens ou crianças. Em seu trabalho, faça um levantamento da história da instituição escolhida ou do grupo artístico abordando o projeto social que ele desenvolve e seus principais objetivos. Depois, por meio de cartazes ou outro tipo de apresentação visual, elabore um seminário e exponha seu trabalho aos demais colegas da sala e ao professor.

conscientizar acerca dessas questões, promovendo o debate e a reflexão, artistas e grupos de artistas podem também realizar ações diretas que, ao dar acesso à produção artística para a população, promovem a igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania.



Nesta seção, é apresentada aos alunos a proposta de realização de um projeto artístico, que relaciona os procedimentos das artes cênicas aos temas estudados no capítulo. Incentive a formação de grupos diversificados para a realização deste projeto e oriente os alunos a realizar pesquisas e conversas para montar seus espetáculos.

Nesta seção, você encontrará propostas de atividades para a realização de produções artísticas nas quais poderá ampliar seu trabalho e sua experiência na linguagem teatral. As atividades são orientadas pela retomada dos temas que foram estudados no capítulo. Lembre-se de colocar as produções no seu portfólio.

A partir do que você estudou neste capítulo, nesta seção, você vai criar um espetáculo teatral que valoriza a cultura afro-brasileira. Para isso, você deve abordar temas como o preconceito religioso, a discriminação racial, a igualdade de direitos, padrões de beleza, cidadania, ética, entre outros temas que lhe forem pertinentes.

1. Criando a peça de teatro

Primeiro, para criar a sua peça, forme um grupo com mais nove colegas. Procure montar um grupo heterogêneo, em que cada um possa assumir uma tarefa diferente de acordo com as próprias habilidades e os gostos pessoais. Antes de escrever uma peça teatral, é necessário pensar em uma narrativa que pode abordar os temas estudados neste capítulo. Vimos, por exemplo, espetáculos teatrais que, de diversas maneiras, tratam de problemas sociais e políticos e exigem uma maior participação da população afrodescendente na sociedade. Dessa forma, em grupo, pense em uma história que queira interpretar e que tenha como tema as questões já propostas ou crie a sua narrativa, inspirado na ação artística e política dos artistas afro-brasileiros que conhecemos no decorrer deste capítulo.

Depois de estabelecer o tema, o próximo passo é criar o texto teatral, ou seja, o roteiro da encenação. Depois de ter o roteiro pronto, é hora de distribuir as tarefas!

Conexões



Dicas para criar um roteiro teatral

Você provavelmente já deve ter aprendido sobre um roteiro teatral em Língua Portuguesa. Mas você se lembra do que ele é composto? Aqui, vão algumas dicas para criá-lo.

- Na primeira página coloque o título da peça.
- Na segunda página, faça uma lista dos personagens da peça, da época e do lugar onde se passa a história.
- Nas páginas seguintes, escreva o número do ato (primeiro, segundo, terceiro, etc.), faça uma descrição do cenário, número da cena (um, dois, três, quatro, etc.) e uma descrição dela, além de inserir diálogos entremeados com a descrição da ação do personagem e a descrição do sentimento do personagem.

Não há só uma forma de fazer roteiro, logo não há certo e errado. A estrutura dada pode auxiliar na organização para que nenhum elemento falte. Se achar necessário, você pode pedir ajuda ao professor de Língua Portuguesa de sua escola.

2. Dividindo tarefas

Como já vimos, em uma companhia teatral há profissionais que exercem as mais diversas tarefas para que todas as etapas da produção sejam cumpridas. Por isso, uma companhia precisa ser muito organizada. Portanto, divida as tarefas com os

colegas de seu grupo e decida em conjunto quem cuidará da **direção**, ou seja, quem ficará responsável pela montagem das cenas e por orientar a interpretação dos atores. O diretor deve organizar o trabalho e pensar em como a peça será realizada e encenada. Para isso é preciso que todo o grupo troque ideias, pretensões e sugestões para a peça. A função do diretor também inclui observar tudo o que acontece e conversar frequentemente com todos os membros do grupo para que a obra fique coerente e seja um reflexo da criação coletiva.

Depois, escolha com o grupo quem serão os **atores**, que, além de atuar, podem exercer também outras funções. É importante que os colegas escolhidos para essa função se sintam à vontade para representar os personagens. Para isso, faça testes com os colegas a fim de decidir quem interpretará cada um dos papéis.

Em seguida, decida quem ficará responsável por cuidar do figurino, da maquiagem, do cenário, da iluminação e da sonoplastia, que são elementos importantes em uma peça teatral.

3. Criando os cenários e os figurinos

Depois de decididas as funções de cada um do grupo, é hora de pensar no cenário e nos figurinos. Para isso, escolha um membro do grupo para ser o cenógrafo e outro para ser o figurinista. Essas pessoas serão responsáveis por organizar o trabalho nessas duas áreas, mas todos devem participar. Providencie o material necessário para o cenário. Você e seu grupo podem construir cenários com materiais como sucata, papelão, desenhos, fotografias, etc., ou podem criar um ambiente com objetos já prontos trazidos de casa. Para o figurino, procurem panos ou roupas que possam utilizar e que ajudem a caracterizar a peça e os personagens. Defina um prazo para providenciar a montagem dos cenários e do figurino, escolher a trilha sonora e resolver outros detalhes da encenação. Cada colega deve desempenhar sua função nesse momento, procurando as roupas e os objetos necessários, pintando o cenário ou outras tarefas que venham a surgir.

4. Ensaaiando a produção

O ensaio ou a repetição das cenas é essencial a qualquer espetáculo. É importante estar bem familiarizado com o texto para pensar na interpretação, portanto, leia o roteiro quantas vezes forem necessárias. A leitura pode ser compartilhada, com todos os atores da peça, cada um lendo sua fala, ou não. Neste momento, os atores também podem encenar sem texto, usando apenas a expressão corporal, de forma a acenar a representação dos sentimentos e emoções. Repita a encenação algumas vezes a fim de memorizar os momentos e os diálogos. Depois que o grupo estiver bem ensaiado, é hora da apresentação.

5. Apresentando a peça teatral

Depois de tudo pronto e ensaiado, combine com o professor e os colegas uma data para a apresentação da sua peça. É importante lembrar de definir o local, para que seja possível montar o cenário.

Você também pode divulgar o espetáculo, convidando colegas de outras turmas da escola e pessoas da comunidade.

Depois de todas as apresentações, promova um debate com toda a turma e converse sobre como cada grupo apresentou a situação e as variantes de desfecho. Aproveite para pensar em questões como: de que maneira a arte pode mudar a sociedade? É possível usar o teatro para debater problemas do nosso cotidiano? É possível combater o preconceito por meio da arte?

Como a classe foi organizada em grupos, se achar pertinente, enquanto um grupo se apresenta, os outros poderão fazer uma avaliação das apresentações, ressaltando pontos fortes e pontos fracos que podem ser melhorados. Peça aos alunos que registrem suas opiniões e preparem uma crítica por escrito de cada peça. O texto crítico deve conter a opinião sobre o enredo, a *performance* dos atores, o cenário, os figurinos e a trilha sonora. O trabalho de concepção, produção e montagem de uma peça se dá em diversas etapas e mobiliza as mais variadas competências dos alunos. Além disso, promove a aprendizagem de uma série de conteúdos e habilidades nas artes cênicas, como a criação de texto, a interpretação e a montagem técnica do espetáculo. Em outras áreas de conhecimento, como História, Sociologia e Filosofia, ao discutir as questões sociais relacionadas ao preconceito e à igualdade de direitos, por exemplo, também ajuda na contextualização dos conteúdos e na conscientização política para uma formação cidadã.

PARA ENCERRAR

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você entrou em contato com muitos conceitos. A seguir, retomamos os conteúdos que foram abordados.

- O teatro é uma manifestação artística que pode desempenhar um importante papel social e político.
- Em nossa sociedade, existem várias formas de preconceito e desigualdade social, e a arte pode ser um instrumento de conscientização e transformação a respeito dessas questões.
- O Teatro Negro refere-se à produção teatral que aborda os temas relacionados à cultura afro-brasileira e ao preconceito, e também às companhias teatrais formadas por atores afrodescendentes.
- A cultura afro-brasileira e as heranças culturais africanas são fundamentais na constituição da identidade brasileira.
- No Brasil, há uma importante história de artistas e grupos artísticos cujas trajetórias abordam e tratam questões de preconceito e igualdade de direitos.

Retomando o portfólio

1. Depois do que você estudou neste capítulo, seu conhecimento acerca das relações entre as artes cênicas e as questões sociais mudou?
2. Nas suas reflexões e conversas sobre o preconceito e a igualdade de direitos sociais, o que mais marcou você? Que injustiças e violências você observou nesse recorte da história de nosso país?
3. O que você notou sobre o papel da arte e dos artistas na sociedade? Para você, a arte pode mudar a atitude da sociedade em relação a temas como preconceito e exclusão? De que forma? E você, pode contribuir para essa mudança? Como?
4. A partir dos conteúdos estudados neste capítulo, das reflexões e das experimentações artísticas realizadas, como você vê o papel e a importância das heranças culturais afro-brasileiras para a cultura brasileira?
5. Como funciona uma produção teatral? Quais são as etapas de criação e montagem de uma peça? Que funções e papéis são envolvidos nesse processo?
6. Como foram suas experiências com a narrativa teatral e a interpretação nas atividades deste capítulo? O que você considera que aprendeu e experimentou nas propostas realizadas?
7. Quais os aspectos da interpretação e improvisação cênicas que mais chamaram a sua atenção? Na realização dos trabalhos em grupo, como foi sua interação com os colegas? Como você resolveu questões como a divisão de tarefas e a criação coletiva da peça teatral? O processo foi democrático? De que maneira?
8. Você considera que suas produções artísticas expressam suas opiniões, seus sentimentos e suas emoções? Como? A peça criada por você é uma expressão das ideias e do planejamento do grupo?
9. Ao longo dos estudos deste capítulo, quais foram as questões mais provocativas e instigantes para você? Quais ideias elas despertaram? Como você discutiu sobre isso com seus colegas?

Ajude os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e a produção realizada até o momento. O portfólio terá uma importante função nessa reflexão ao longo do ano.

Caso não seja possível visitar uma companhia de teatro nesse formato, você pode visitar qualquer instituição que promova um trabalho social parecido com o do Bando de Teatro Olodum com os alunos. Combine uma data para a visita. Veja mais orientações sobre como organizar excursões com os alunos para eventos artísticos no final deste livro.

Visite

Em sua cidade há companhias de teatro que nasceram de organizações sociais ou que tratam de problemas como preconceito e discriminação racial? Se sim, não deixe de visitá-los com o professor e os colegas.



CAPÍTULO

10

Animação e coletividade

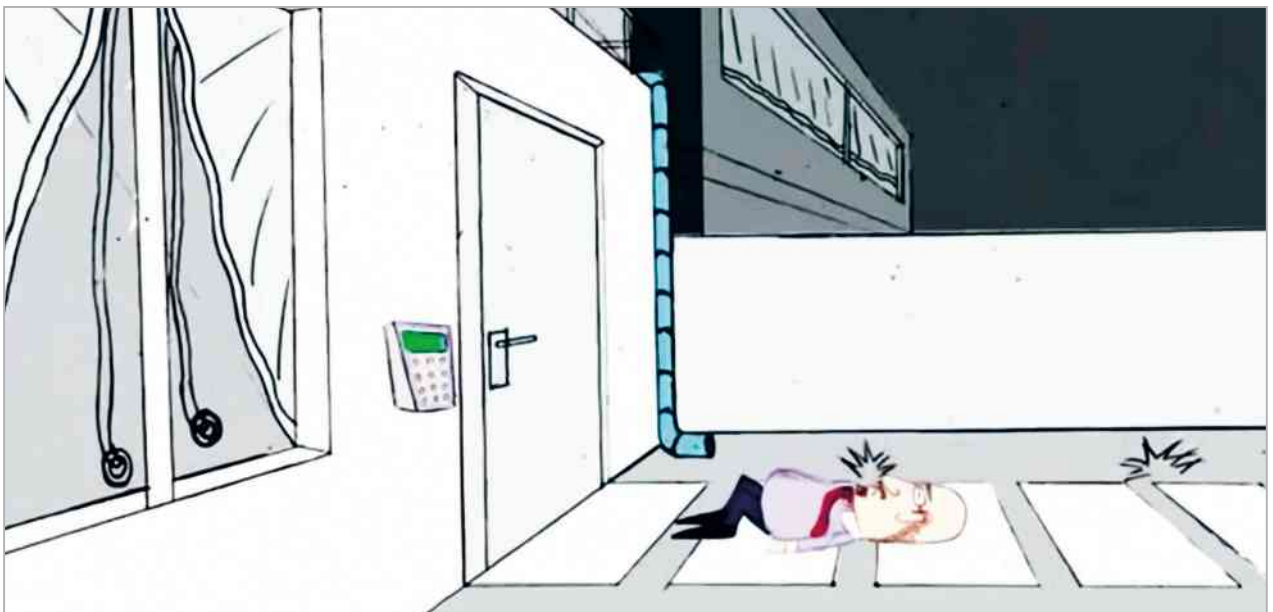
Reprodução/Arquivo Jamac, São Paulo, SP.



Casa segura, de 2010.

Casa segura

Fotos: Reprodução/Arquivo Jamac, São Paulo, SP.



Cenas de *Casa segura*, do Jamac, 2010.

Deixe que os alunos falem livremente sobre as impressões que tiveram das imagens. É provável que eles digam que o filme se trata de uma animação e que façam associações com histórias em quadrinhos. Deixe que eles comentem as imagens e que levantem as primeiras hipóteses para confirmá-las ou não no decorrer deste capítulo.

- Observe as fotos da obra *Casa segura* e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) Descreva as imagens. O que você vê e quantos personagens são apresentados?
 - b) Em sua opinião, o que está acontecendo nas imagens? A obra apresenta uma narrativa? Se sim, qual?
 - c) Para você, qual é o tema dessa obra?
 - d) De que tipo de produção você acha que se trata?
 - e) Você sabe como é realizado esse tipo de produção?
 - f) Você costuma assistir a produções desse tipo? Onde?
 - g) Quem você imagina que trabalha nesse tipo de produção?

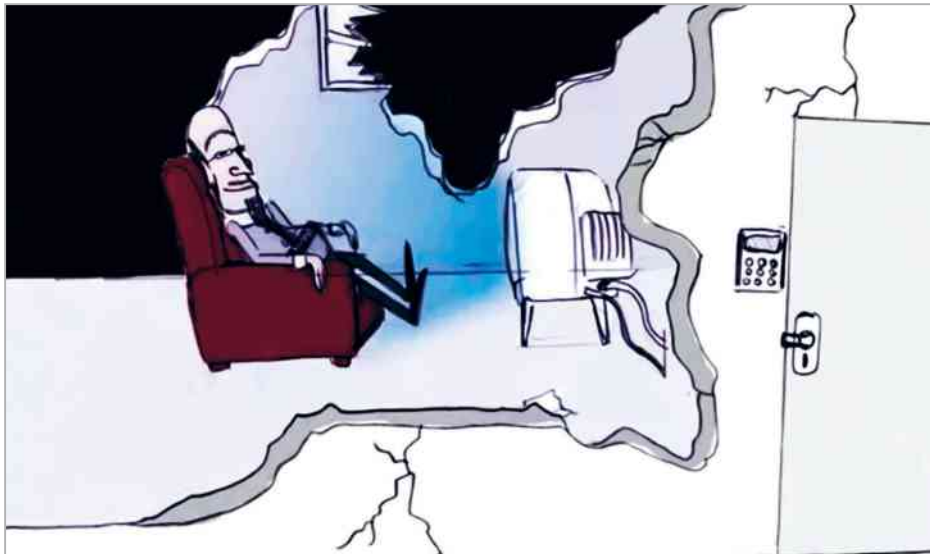
Mais sobre Casa segura

As imagens são do **curta-metragem** de animação *Casa segura*, criado e produzido em 2010 pelos alunos do Jamac Cinema Digital, projeto que nasceu da parceria entre os coletivos Jardim Miriam Arte Clube (Jamac), Mascate Cineclub e Graffiti com Pipoca, responsáveis por promover a produção e a divulgação artísticas em áreas periféricas da cidade de São Paulo.

O filme possui pouco mais de três minutos e narra os dissabores de um cidadão que, depois um longo dia de trabalho, erra a senha de entrada de sua casa, repleta de mecanismos de segurança inusitados. Após diversas tentativas frustradas e de sofrer ataques de uma porta que o esmaga e de uma calha que come gente, por exemplo, o personagem se irrita e toma uma decisão drástica, explodindo as paredes e finalmente conseguindo entrar em casa, onde se senta e assiste à TV. Para você, qual é o papel de cenas que apresentam exagero e fantasia em desenhos animados? Em sua opinião, o que motivou a realização de um filme com essa temática? Você percebe alguma crítica nessa história? Qual? Esse filme reflete algum aspecto da nossa realidade? Por quê?

Aproveite para ampliar a problematização do tema com os alunos, perguntando por que existe a necessidade de protegermos nossos bens materiais, se essa é uma postura que é consequência de uma sociedade de consumo, se o medo de perder o que foi conquistado tem relação com as diferenças sociais, se equipamentos de segurança realmente podem oferecer a sensação de bem-estar e proteção, que preço se paga por isso, se existem outros meios de viver em segurança sem usar a violência, etc. Depois, promova uma sessão para assistir ao filme com os alunos e procure reforçar o caráter crítico do filme, incentivando-os a refletir e a formar uma opinião crítica da obra e a identificar nela características do gênero animação, como a caricatura e o exagero, presentes em diversos outros desenhos clássicos em que os personagens vivem em mundos irreais em que são capazes de sofrer agruras e continuar vivos.

Reprodução/Arquivo Jamac, São Paulo, SP.



Cena do filme de animação *Casa segura*, de 2010. É importante iniciar uma reflexão sobre o trabalho dos coletivos de arte periférica a partir das perguntas lançadas no texto. Se achar pertinente, amplie a discussão com perguntas como: “Vocês conhecem ou já participaram

Durante as oficinas, os alunos, moradores do Jardim Miriam, bairro da periferia de São Paulo, criaram o **argumento** e o **roteiro** do filme, tornando a animação uma produção **colaborativa**, que, por meio da ironia, do exagero e do bom humor – característicos dos desenhos de animação –, faz uma crítica severa à paranoia da nossa sociedade em relação à proteção de seus bens e de sua propriedade, mostrando um personagem que se cerca de equipamentos de segurança e vive em um mundo protegido e fechado ao qual, no fim, nem ele mesmo tem acesso.

O Jamac Cinema Digital, de 2009 a 2015, atingiu mais de 8 mil alunos e capacitou mais 1500 produtores culturais, todos moradores da periferia de São Paulo, a gerir seus projetos audiovisuais, entre eles o filme de animação *Casa segura*, que em 2011 participou do **Anima Mundi**, um importante festival de filmes de animação do Brasil. Projetos como esses ajudam a promover a democratização da arte, levando as produções coletivas a um público maior e mais diversificado. Para você, organizações que promovem e incentivam a produção artística são importantes? Por quê?

de algum projeto coletivo de produção e divulgação artística? Como foi a experiência?; “Para vocês, qual é a importância desses projetos?; “Vocês acham que o acesso tanto à produção como à apreciação artísticas precisa ser democratizado? Por quê?; etc. O objetivo deste capítulo é iniciar a discussão sobre as produções contemporâneas coletivas que têm como finalidade democratizar o acesso ao conhecimento e à arte.

Curta-metragem: produção cinematográfica que se distingue pelo tempo de duração, que não costuma ultrapassar 30 minutos.
Argumento: documento escrito em terceira pessoa contando a história do filme em descrição literária e sequencial.
Roteiro: texto completo, em que as cenas de um filme cinematográfico, programa de TV ou de rádio são descritas detalhadamente. Há no texto indicações do estado emocional e das ações dos personagens, além do cenário e da trilha sonora.

Navegue

Para conhecer mais sobre o trabalho do Jamac Cinema Digital e o coletivo Graffiti com Pipoca, visite: <www.jamac.org.br> e <<http://graffiticompipoca.com.br>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

Mônica Nador

Reprodução/Arquivo pessoal da artista



Mônica Nador, artista brasileira.

Mônica Nador nasceu na cidade de Ribeirão Preto (SP), em 1955. Em meados da década de 1970, mudou-se para a periferia da cidade de São José dos Campos, também em São Paulo, e teve contato com diversas manifestações artísticas características da região, como o rap, o grafite e a pintura de panos de prato. Formada em Artes Plásticas, a artista participou ativamente da **Geração 80**, um grupo de jovens artistas da década de 1980 que produzia arte com cores brilhantes e muita liberdade de expressão. Neste momento, incentive os alunos a falar o que sabem sobre a produção cultural periférica, se já tiveram a chance de

Inspirada por todas essas experiências, em 1996 criou o projeto chamado Paredes Pinturas, cuja proposta era fazer pinturas em fachadas de casas das periferias das cidades a partir de desenhos criados pelos próprios moradores, tendo como modelos objetos presentes no cotidiano e utilizando a técnica do estêncil. entrar em contato com algum tipo de produção assim e quais foram suas impressões. Incentive uma reflexão com perguntas como: "Vocês acham que existe diferenças entre a arte

Fachadas sendo transformadas pelo projeto Paredes Pinturas, de autoria de Mônica Nador, no Jardim Santo Santo André, em 2008.



Foto: Reprodução/Arquivo Jamac. São Paulo, SP

Navegue

Para conhecer mais sobre o trabalho dos artistas do Jamac visite o site oficial da organização. Disponível em: <www.jamac.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2016.



Capas de livros produzidas pelos integrantes do Jamac.

que é exposta em museus e a arte que é vista nas ruas? Se sim, por que há essas diferenças?"; "A necessidade de promover

Em 2004, a artista mudou-se para o Jardim Miriam, bairro da periferia da Zona Sul de São Paulo e, com a ajuda das pessoas com quem já trabalhava, fundou o Jamac, um ateliê aberto à população do bairro, onde são realizadas oficinas de arte e outras atividades culturais para propiciar o acesso à arte. Atualmente, no Jamac, além do projeto Cinema Digital, acontecem o projeto Paredes Pinturas, o Café Filosófico, com apresentações mensais de literatura, palestras e debates, o Rádio Poste, o Parque para Brincar e Pensar e o ateliê de pintura e estamparia. Em sua opinião, projetos como esse são importantes? Por quê? Que relação você enxerga entre a arte produzida na periferia e projetos como os de Mônica Nador?

Com o tempo, os desenhos feitos pelos integrantes do Jamac começaram a ser aplicados em outros espaços além das paredes da comunidade e viraram capas de livros, papéis de presente multicoloridos, além de estampar luminárias. Esses objetos são comercializados em lojas e galerias de arte, valorizando a produção do Jamac e levando essa arte a muitos lugares.

o acesso à arte por meio da fundação de coletivos tem bases históricas? Quais?"; "Na opinião de vocês, há algum benefício em promover a democratização da arte por meio da produção coletiva? Qual?"; etc. É interessante que os alunos comecem a entender que há ainda um distanciamento entre a arte produzida em academias e conservatórios, em geral elitista, e a arte produzida por coletivos e projetos que estimulam a participação popular.

Ao ler o texto e observar as imagens dos trabalhos realizados em coautoria por Mônica Nador em seus projetos é importante destacar o posicionamento da artista em relação à democratização da produção artística e do acesso à arte, que pode ser entendido como um elemento de transformação social. Esse conteúdo será retomado e aprofundado na Unidade 3.

Outras obras de Mônica Nador

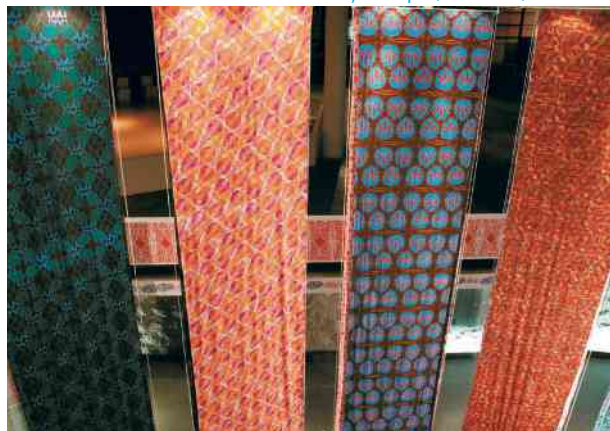
Em sua carreira, Mônica Nador passou por diversos momentos de produção artística individual, até chegar ao seu projeto de cocriação artística, que visa o diálogo entre a arte erudita e a arte da periferia. Conheça a seguir mais algumas de suas obras.

Destaque para os alunos que *A arte & mantra* ocupa uma sala inteira. As mandalas são geralmente utilizadas em rituais religiosos do budismo, do hinduísmo, da prática da ioga, etc., como ponto focal para meditação. Pergunte aos alunos o que eles sentem ao observar o desenho central e deixe que se expressem livremente. É possível que eles associem o desenho à sensação de paz, de calma, etc.



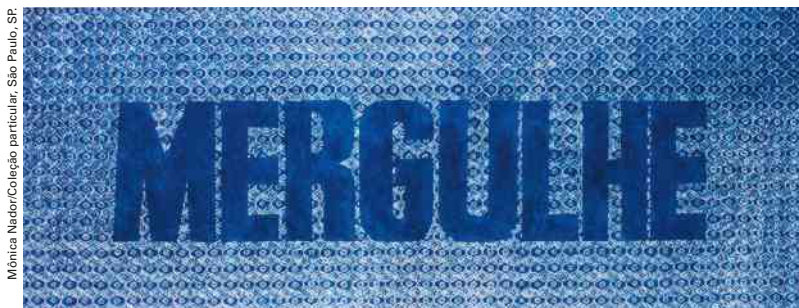
Mônica Nador/Coletivo particular, São Paulo, SP.

Na instalação *A arte & mantra*, de 1989, Mônica Nador utilizou a técnica de acrílica sobre tela para criar uma obra de 215 cm de diâmetro com cores delicadas e formas sobrepostas, compondo uma mandala. Você sabe o que é uma mandala? Observe as cores e as formas representadas pela artista. O que você sente ao olhar para essa obra?



Jerônimo Vilhena/Coletivo particular, São Paulo, SP.

Exposição Mônica Nador: autoria compartilhada, que aconteceu no Pavilhão das Culturas Brasileiras, no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, 2011. Durante a ação que precedeu a exposição, os participantes do Jamac se inspiraram em objetos do acervo do pavilhão e pintaram, em uma oficina, faixas de tecido que iam do teto ao chão, bem como as paredes do piso inferior do espaço expositivo. Você teria interesse em participar de uma ação e ver seu trabalho exposto dessa forma? Por que você acha que Mônica Nador optou por abrir seu trabalho para uma cooperação e ter várias pessoas participando da produção da obra? O acesso à arte é um benefício para a sociedade? Por quê?



Mônica Nador/Coletivo particular, São Paulo, SP.

O que você sente ao ver essa tela com um verbo no imperativo? Considerando que esse é um modo verbal utilizado para expressar ordens, comandos, instruções, e que há outras telas semelhantes com os dizeres "voe" e "entenda", por exemplo, qual você imagina que tenha sido a intenção da artista ao criar as obras?

Mergulhe, 1991. Acrílica sobre tela. 120 cm x 300 cm. Coletivo particular. A obra foi exposta na 21ª Bienal Internacional de São Paulo, junto a outras sete telas da artista. Nesta obra e nas demais que participaram da exposição pode-se observar tramas e padrões que ocupam o fundo de telas com palavras como "mergulhe", "voe" e "entenda".

Reflexão sobre o trabalho da artista

técnicas de animação, pois é possível que alguns alunos já tenham tido contato com algumas delas. É esperado que eles identifiquem como uma

- Com mais um colega, reflita sobre o trabalho de Mônica Nador e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias e impressões com toda a turma e o professor.
- a) Qual é a sua opinião sobre o desenho animado *Casa segura*? Como é realizada uma animação? Justifique.
- b) Há algo em comum entre o curta-metragem e a proposta do Jamac? Explique.
- c) Em sua opinião, os trabalhos de Mônica Nador e do Jamac promovem a democratização da arte? De que forma?
- d) Das ações realizadas pelo Jamac, qual se destaca mais na sua opinião? Por quê?

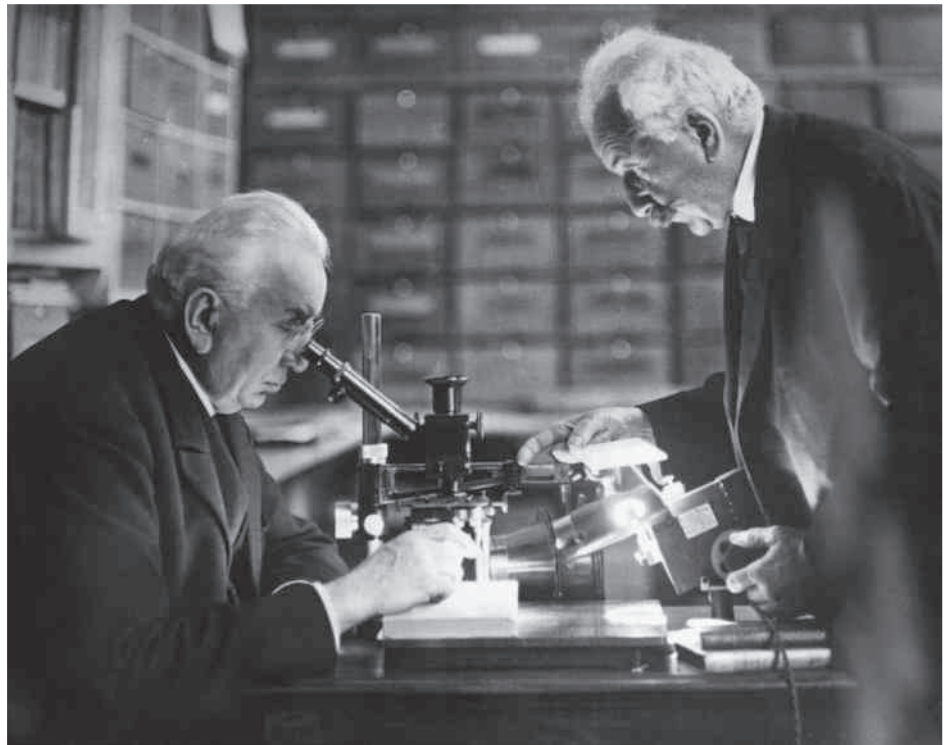
Estimule os alunos a expressar suas opiniões sobre o desenho animado e a refletir sobre esse tipo de produção. Instigue-os a falar sobre o que sabem das produções. É esperado que eles identifiquem como uma semelhança o fato de os trabalhos serem feitos em parceria com alunos das comunidades nas quais a

artista trabalha e que mencionem o fato desse tipo de trabalho promover o acesso tanto à produção artística como à arte.

Saberes da Arte

A origem do cinema

A obra do Jamac, *Casa segura*, é uma produção cinematográfica. Você sabe o que isso quer dizer? Leia um pouco sobre a história do cinema e reflita sobre alguns dos processos relacionados à produção de um curta-metragem de animação.



Os irmãos Auguste Lumière e Louis Lumière em seu laboratório, em Lyon, França.



Giraudon/Bridgeman Images/Keystone Brasil/Conservatório Nacional de Artes e Ofícios, Paris, França.

O cinematógrafo dos irmãos Lumière foi utilizado publicamente pela primeira vez em 1895.

Dois importantes inventores que contribuíram para o surgimento do cinema foram Auguste Lumière (1862-1954) e Louis Lumière (1864-1948). Nascidos em Besançon, na França, filhos de Antoine Lumière (1840-1911), um fotógrafo proprietário de uma indústria de filmes e fabricante de papéis fotográficos da época, os dois irmãos se interessaram pelos estudos acerca dos processos fotográficos, fato que os impulsionou a criar o **cinematógrafo**, um instrumento cujo funcionamento se baseia na exploração do princípio da persistência retiniana, conceito que já vimos no Capítulo 5. A retina é a parte do olho humano que capta a luz, transmitindo imagens ao cérebro. A duração dessa transmissão é mais lenta do que a recepção de 24 imagens fixas por segundo na retina, o que faz com que o cérebro humano interprete movimento ao relacionar imagens visualizadas a essa velocidade.

O cinematógrafo dos irmãos Lumière possui basicamente o mesmo mecanismo que, aprimorado, foi a base dos projetores de cinema até que fosse criado o cinema digital.

Os irmãos Lumière realizaram diversos filmes, a maioria ao ar livre, registros de cenas do cotidiano. Esses filmes não tinham som, recurso que só chegaria ao cinema em 1927, com o filme *The Jazz Singer*, dirigido por Alan Crosland (1894-1936). Nos filmes dos irmãos Lumière, nos quais eram utilizados câmera fixa e enquadramentos estáticos e centralizados, o cinema buscava registrar a realidade.

Efeitos especiais: o mundo de fantasia de Georges Méliès

Georges Méliès (1861-1938) é considerado o precursor do cinema como forma de arte e espetáculo, ou seja, como recurso para contar histórias de ficção e fantasia. Isso porque foi o primeiro a explorar as possibilidades de edição e organização das cenas filmadas e a criar efeitos especiais utilizando recursos tecnológicos e posicionamentos da câmera.

O artista estudou na Escola de Belas Artes de Paris e se interessava por cenografia e confecção e manuseio de fantoches. Trabalhou como gerente da loja de sapatos de seu pai quando este se aposentou, obtendo recursos suficientes para comprar o Teatro Robert Houdin, onde fazia apresentações de magia e ilusionismo até que, em 1895, assistiu à primeira apresentação pública do cinematógrafo dos irmãos Lumière, o que mudou o rumo da sua vida. Depois disso, fundou sua companhia cinematográfica e montou estúdios de gravação nos quais aprimorou os princípios da iluminação (natural e artificial), cenários, etc. Dessa forma, Méliès começou a desenvolver a linguagem do cinema como conhecemos hoje, que combina artes cênicas, tecnologia, efeitos especiais, etc.

Os processos de edição e montagem cinematográfica, que vamos estudar a seguir, nasceram nos estúdios do artista. Dessa forma, surgiu um novo meio de contar histórias por meio do cinema.

De sua produção, resultaram mais de quinhentos filmes. Seu filme mais famoso, com 14 minutos de duração, era considerado um longa-metragem na época: *Viagem à Lua*, de 1902, baseado no romance de Jules Verne.



Hulton Archive/Getty Images

Cena de *Viagem à Lua*, de Georges Méliès, 1902.

Linguagem cinematográfica: edição e montagem do filme

Um dos primeiros teóricos da narrativa cinematográfica foi o diretor russo Sergei Eisenstein (1898-1948). Responsável pelo clássico *O encouraçado Potenkim*, de 1925, o cineasta apontava a **edição** e a **montagem** como o principal fundamento da estrutura narrativa do cinema. Para ele, a edição de um filme é o processo de sequenciamento das cenas filmadas, com ou sem a trilha sonora. Segundo Eisenstein, esse processo seria o único original do cinema, que sintetiza em sua produção diversas formas de expressão artística, como a literatura, a cenografia, a interpretação, as artes visuais e a música.



Everett Collection/AGB Photo

Cena do filme *O encouraçado Potenkim*, de 1925.

É por meio da edição, da combinação e da sucessão das diferentes cenas que o cinema elabora seu discurso. Com as cenas já filmadas de acordo com o roteiro e o *storyboard*, o diretor de um filme, com a ajuda de um editor, ordena as cenas para chegar à obra final. Apesar de a história do filme já estar definida desde o roteiro, é no momento de sua edição que ela toma sua forma definitiva. O *storyboard* é um estudo visual das cenas descritas no roteiro de um filme. É como se fosse uma história em quadrinhos, mas sem os balões com as falas ou narração escrita, que ajuda os diretores a planejar as filmagens, pensando nos ângulos e nas distâncias em que as câmeras serão colocadas.

Mas a edição vai além do processo técnico de arrematar as cenas ao final da produção. É nela que o diretor define os cortes e as transições de um filme, elementos fundamentais para estabelecer a maneira como o espectador vai entender a história, pois eles são as passagens de uma cena a outra ou, dentro da mesma cena, de um plano ou detalhe a outro. Cortes e transições, característicos da linguagem cinematográfica, são possíveis em razão da possibilidade de edição e montagem das cenas, já que o filme não precisa ser filmado continuamente com a câmera. Essa liberdade na produção de um filme abre inúmeras portas aos diretores, que ao longo do século XX exploraram de muitas maneiras a linguagem cinematográfica e ajudaram a construir o olhar e a sensibilidade do público para o cinema.

Etapas de trabalho de um filme cinematográfico

Além da tecnologia e da edição, para a realização de um filme são necessárias algumas etapas de trabalho. Por exemplo, antes da filmagem, é preciso escrever o **roteiro**, ou seja, o texto técnico, detalhado e descritivo, que serve para o levantamento das necessidades de cada cena e que funciona como guia de filmagem. Um roteiro de cinema pode ser dividido em quatro partes: cabeçalho de cena, ação, diálogos e transições.

O **cabeçalho de cena** é composto de três elementos: ambiente interno ou externo, local e tempo. Já a **ação** é aquilo que ocorre na cena e deve ser escrita de forma objetiva. Os **diálogos** são as falas dos personagens, e o *parenthetical*, um recurso usado para descrever uma ação ou emoção de um personagem. Já as **transições** indicam os cortes de cena. Na linguagem cinematográfica são usados alguns artifícios no roteiro para indicar esses elementos. Observe um exemplo de roteiro do filme *Casa segura*.

FADE IN

INT. ESCRITÓRIO COM MESA, BLOCOS DE PAPEL E UMA JANELA QUE MOSTRA PRÉDIOS E O ANOITECER – FIM DE TARDE, 17H55 (cabeçalho de cena)

BARULHO DO PERSONAGEM CARIMBANDO PAPÉIS

CHEFE de frente carimba os papéis (ação) – expressão de cansaço e tédio (*parenthetical*)

MÚSICA ANIMADA

CHEFE olha para o relógio na parede (ação)

RELÓGIO NA PAREDE MOSTRANDO A HORA 17H55

CHEFE volta a carimbar papéis – cara de tédio (*parenthetical*)

RELÓGIO NA PAREDE MOSTRA A HORA NOVAMENTE 17H55

CUT TO

Cena da animação *Casa segura*, de 2010.



Reprodução/Arquivo Jamac, São Paulo, SP

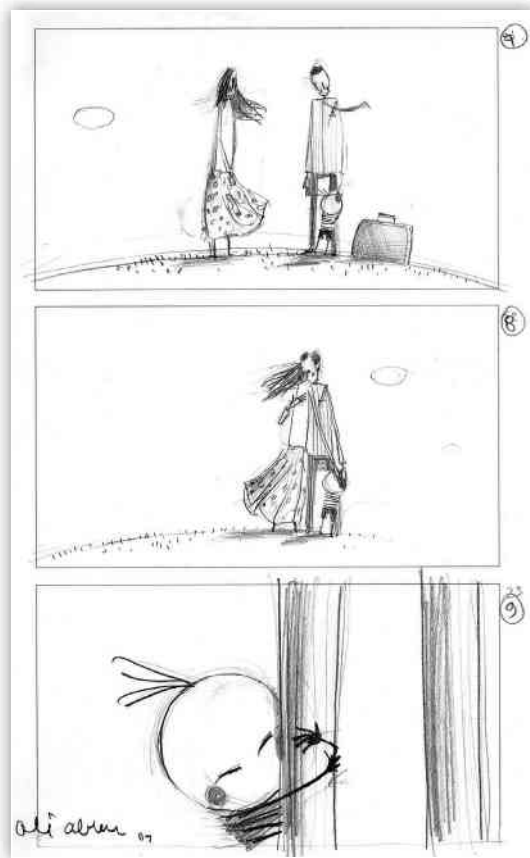
Na maioria dos roteiros, são usadas algumas abreviações, que dão orientações de como a cena deve acontecer. No exemplo dado, a abreviação “**INT**” foi usada para indicar que a cena ocorre em um ambiente interno. Caso aconteça uma ação entre os diálogos de um mesmo personagem, devemos escrever “**CONT**” após o nome do personagem. Se um diálogo é interrompido pelo final da página, deve-se escrever “**MAIS**” no final da página. Na página seguinte escrevemos “**CONT**” ao lado do nome do personagem. Se existe narrador, deve-se usar o termo **V.O.**, de *voice over*, ao lado do nome do narrador, e quando se ouve a voz de um personagem que não está em cena, escreve-se **O.S.**, de *off screen*, ao lado do seu nome.

As transições devem indicar os cortes de cena. Por isso, no início do roteiro, deve-se escrever “**FADE IN**”, dar duas linhas de espaço e começar a primeira cena. No corte de uma cena para outra, deve-se escrever “**CUT TO**”. No final do filme, deve-se dar três linhas de espaço e escrever com alinhamento centralizado **THE END**.

Cada página de roteiro equivale em média a um minuto de obra filmada. Depois de ter o roteiro pronto, é hora de fazer o *storyboard*, parte fundamental para elaborar visualmente as cenas e as ações que se passam. Veja ao lado um exemplo de *storyboard* do filme *O menino e o mundo*, de 2013, que concorreu ao Oscar na categoria de Melhor Animação, em 2016.

Durante a filmagem, o assistente de direção anota numa **ficha técnica** o que aconteceu durante cada cena, a fim de promover os ajustes necessários. Depois da filmagem, no processo de **edição**, o vídeo ganha forma final, com legendas, sons e efeitos. Atualmente, a maioria dos computadores possui um *software* de edição de filmes e fotografias, que vem junto com o sistema operacional. Além disso, algumas câmeras de vídeo também possuem *softwares* próprios que facilitam esse trabalho.

Observe as ilustrações do *storyboard* com os alunos e leia as referências tiradas de trechos do roteiro para que aprofundem seus conhecimentos e discutam acerca do processo de produção de um filme. Assim, eles vão ter contato com os elementos narrativos e como se estrutura a linguagem cinematográfica, referência importante para que compreendam os conceitos da comunicação audiovisual.



O *storyboard* auxilia o diretor a enquadrar as cenas conforme foi planejado pelos roteiristas. O diretor, entretanto, tem liberdade para mudar o *storyboard*. Na foto, *storyboard* do filme de animação *O menino e o mundo*, de 2013, do diretor brasileiro Alê Abreu (1971).

Fotos: Reprodução/Filme de Papel



Cena de *O menino e o mundo*.

Técnicas e tecnologias

Filme de animação

Assim como nas filmagens com atores e objetos, o funcionamento do cinema de animação tem como base a rápida sucessão de imagens estáticas, cuja ilusão de movimento se dá graças ao fenômeno da persistência da retina, mencionado anteriormente. Nos primeiros projetores e câmeras de cinema, essa velocidade era de 16 fotos por segundo, mas logo passou a ser de 24 fotos por segundo. Hoje, câmeras mais avançadas, como as digitais, trabalham com velocidades ainda superiores.

Nos primeiros anos do cinema, foram desenvolvidas técnicas de animação que, aprimoradas, seriam usadas por muitas décadas. A principal e mais utilizada entre elas é a animação **quadro a quadro**, que consiste em desenhar, uma a uma, todas as imagens que constituem a cena em movimento. Depois de desenhadas, as imagens são fotografadas em sequência, compondo o filme, como no caso do curta-metragem *Casa segura*.

Para a realização dos filmes de animação, os desenhos eram geralmente feitos em pranchas de acetato, um material transparente. Dessa forma, os animadores não precisavam reproduzir a cada novo quadro do filme de animação os cenários de fundo e mesmo alguns elementos e partes dos personagens.

Outra técnica de animação fundamental e muito importante na história do cinema é o **stop-motion**. Assim como a animação quadro a quadro, ela consiste em criar um filme de animação pela projeção de fotos de bonecos articulados, objetos e cenários em sequência. Atualmente, existem programas de computador que aceleram o processo, não sendo necessário fazer todos os passos à mão, o que facilita o trabalho. Eles podem ser usados para animar sequências de fotos digitais, ainda segundo os princípios da animação tradicional, e para criar animações totalmente digitais.

Estimule os alunos a buscar informações sobre alguma animação de que gostem e sobre as técnicas e os processos realizados com equipamentos digitais. É importante que procurem descobrir quais foram as diversas etapas da produção do filme: desde a criação, modelagem e caracterização dos personagens, até as animações realizadas digitalmente. Você pode sugerir também que procurem pelo *making of* dos filmes escolhidos, que são documentários de curta duração e que mostram como os filmes são realizados. O ideal é que eles se aprofundem em uma das técnicas, desenvolvendo autonomia no processo de aprendizagem da linguagem audiovisual.

Cena de *O estranho mundo de Jack*, filme de animação em *stop-motion* realizado por Tim Burton, atualmente um dos principais cineastas do gênero. Diferentemente da animação desenhada quadro a quadro, o *stop-motion* resulta em um filme em três dimensões.



Everett Collection/Fotoarena

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, busque informações sobre um desenho animado que utilize uma das técnicas citadas no texto e descubra mais características da técnica, quais recursos e equipamentos foram necessários para a sua produção, etc. Depois, monte uma apresentação visual com cartazes ou usando o computador e exponha para os colegas e o professor detalhes do filme e da técnica que você conheceu.

TRABALHO DE ARTISTA

Os artistas do set de filmagem

O *set* de filmagem é o local onde ocorrem as gravações dos filmes, que pode ser tanto um grande galpão com cenários e camarins para os atores, por exemplo, como um local público reservado para a gravação. Nesse ambiente, além de atores e figurantes, trabalham diversos profissionais de diferentes núcleos, que são organizados em hierarquias de acordo com as tarefas realizadas. Conheça alguns deles.

No chamado **núcleo de direção** trabalha o diretor, ou o chefe geral responsável pela produção do filme. É ele quem coordena o assistente de direção, o elenco e o continuísta – que faz a marcação nos cortes da filmagem para que, por exemplo, um personagem com determinada característica não apareça sem ela na continuação do filme. Já no **núcleo de som** é onde trabalham as pessoas responsáveis pelos sons ambientes e efeitos sonoros, além do controle da captação dos diálogos. O engenheiro de som é o responsável por essa área e trabalha com um assistente e um microfônista, que instala os microfones em cena.

O diretor de arte é o responsável pelo visual do filme. Sob sua gestão trabalham o assistente de direção de arte, maquiadores, figurinistas, o cenotécnico (responsável pela construção dos cenários) e o contrarregra (que zela pela conservação dos objetos de cena), compondo o **núcleo de arte**. A fotografia de uma filmagem fica a cargo do **núcleo de fotografia**, área chefiada pelo diretor de fotografia, que determina o tipo de luz a ser usada, as lentes das câmeras e a qualidade da película, entre outras coisas. Além dele, também trabalham nesse núcleo o operador de câmera e seus ajudantes, os maquinistas (que operam guias e outros aparelhos) e os eletricitistas.

O diretor de produção, que coordena o **núcleo de produção**, é o responsável pela logística do filme, como cronograma, negociação com fornecedores, contratação de pessoas, etc. Nesse núcleo também trabalham alguns produtores e seus assistentes, que pensam em tudo: desde a construção do cenário até a alimentação para todos que trabalham no *set*.



No *set* de filmagem, o diretor estadunidense Stanley Kubrick (1928-1999) escolhe sua tomada durante as filmagens de *2001: uma odisseia no espaço* (1968). Enquanto isso, o ator se prepara e um figurinista ajusta seu traje.

Entrevista

Incentive os alunos a formular previamente as perguntas para a entrevista a fim de que aprofundem seu conhecimento sobre o processo de filmagem de vídeo e dos elementos da narrativa cinematográfica que foram estudados neste capítulo. Se não houver estúdios de gravação ou produtoras de filmes que os alunos possam visitar para realizar as entrevistas, você pode sugerir que procurem pequenas agências de produção de vídeos por encomenda ou mesmo professores ou alunos de cursos técnicos ou superiores de audiovisual.

- Com mais dois colegas, faça uma visita a um estúdio de gravação de vídeo e levante informações sobre que tipo de produção o estúdio realiza. Depois, escolha um profissional de um dos núcleos citados no texto e realize uma entrevista perguntando a ele sobre quais são as suas principais atividades, quais são as maiores dificuldades encontradas no processo de filmagem, quais foram as suas maiores realizações, entre outras curiosidades. Se possível, faça registros em vídeo de sua entrevista para apresentar aos colegas e ao professor.

EXPERIMENTAÇÃO

Nesta seção você encontrará propostas de atividades relacionadas às técnicas e procedimentos de produção audiovisual e elementos da narrativa e da estrutura da linguagem cinematográfica. É uma forma de os alunos relacionarem as técnicas e tecnologias do cinema à linguagem do audiovisual.

Nesta seção, você vai realizar algumas atividades relacionadas à linguagem audiovisual e à narrativa cinematográfica. Reflita sobre a importância dos recursos técnicos na produção de um trabalho audiovisual durante o processo e guarde um registro de suas produções em seu portfólio para acompanhar seu percurso em Arte.

1. Para esta atividade, é essencial que os alunos circulem pelo espaço e busquem locais, cenários e paisagens para suas fotografias. Incentive-os a andar pela escola e fora dela para realizar seus estudos com os visores e oriente-os para que analisem distâncias, ângulos e pontos de vista por meio do visor antes de realizar as fotografias.

2. O objetivo desta atividade é promover o contato com as técnicas da dublagem e as tecnologias de captura e edição de som. Existem *softwares* gratuitos para edição de áudio que podem ser usados pelos alunos, tanto para esse trabalho como para experimentação com as possibilidades dessa tecnologia. Se julgar apropriado, agende uma aula conjunta com o professor de Informática Educativa para que os alunos possam utilizar algum desses programas.

3. Você também pode pedir aos alunos que simulem uma atuação da cena escolhida, para que analisem melhor como a cena é estruturada. Para ter uma ideia de como pode ser escrito um roteiro, procure na internet por trechos ou mesmo roteiros inteiros de filmes, não é raro que muitos deles sejam disponibilizados nas redes. Para realizar a busca, use os termos “roteiro de cinema”, “roteiros de filmes”, “roteiro original do filme”, ou “cinema roteiros disponíveis”.

1. No cinema a escolha de ângulos e distâncias para registrar as cenas é importante para a realização do filme e para a construção da narrativa. Vamos fazer um exercício de passeio fotográfico para registrar cenários em diferentes perspectivas? Para isso, você vai precisar de uma câmera digital ou celular que tire fotos e uma folha de papel-cartão.
 - Primeiro, faça um visor, recortando um quadrado de aproximadamente 20 cm × 15 cm no papel-cartão. Depois, dentro do quadrado, recorte uma janela de 5 cm × 3 cm.
 - Com seus colegas, saia para andar pela escola e fora dela, se possível, olhando pelo visor para identificar recortes de paisagens e cenários interessantes. O visor funciona como uma prévia de como ficará a foto, para que você escolha ângulos, distâncias e pontos de vista. Faça fotografias com seu celular ou máquina fotográfica.
 - Depois, de volta à sala de aula, crie uma cena com um dos fundos que você fotografou, colocando personagens em ação sobre ele. Para isso, você pode imprimir a foto e usar desenhos ou recortes para inserir os personagens ou transferi-la para um computador e editá-la com um programa de edição de imagens. Crie uma cena e apresente aos colegas e ao professor.
2. Usando trechos de filmes, seriados ou desenhos animados, que tal fazer um exercício de dublagem e elaboração de diálogos? A ideia é criar um diálogo sincronizado com o movimento labial dos personagens em cena. Para isso, forme um grupo com mais três colegas.
 - Primeiro, escolha na internet ou em alguma mídia física (DVDs, por exemplo), um trecho de filme, seriado ou desenho animado para ser dublado pelo grupo.
 - Defina qual personagem cada um do grupo vai dublar.
 - Assista várias vezes ao trecho sem o som, improvisando falas diferentes das originais para o personagem escolhido, até que um diálogo seja estabelecido. O objetivo é criar uma nova história para a cena, alterando as falas.
 - Escreva as novas falas que o grupo criou para as cenas, estabelecendo um roteiro para elas.
 - Com um computador equipado com microfone, um gravador de voz digital, ou um celular, grave o diálogo, sincronizando com o movimento da boca dos personagens no filme. Se alguém do grupo souber utilizar um programa de edição de áudio e vídeo, é possível sobrepor as falas gravadas ao filme.
 - Depois, apresente o trecho do filme com a sua dublagem, editado com o novo som ou simplesmente tocando a gravação sincronizada com o vídeo, para os outros grupos da sala.
3. Como você viu, para elaborar o roteiro de um filme é preciso fazer um cabeçalho de cena em que são dados ambiente, local e tempo, uma breve descrição da ação que acontece, diálogos e transições. Nesta atividade, você vai escrever o roteiro de uma cena de um filme que já existe.
 - Escolha uma cena de um filme de que você gosta. Deve ser uma cena completa, na qual uma ação inteira se desenrola. Por exemplo: uma conversa entre dois personagens em determinado trajeto dentro de um veículo.
 - Para escrever o roteiro da cena, comece definindo o ambiente, o local e o tempo no cabeçalho. Em seguida, descreva que ação acontece na cena. Então, anote as falas, com os nomes dos respectivos personagens.
 - Dica: você pode colocar indicações breves sobre o comportamento ou o humor dos personagens, como “mal-humorado”, “sorrindo”, “falando alto”.

4. Para criar um *storyboard*, é preciso dar algumas orientações aos alunos. Não se trata de uma história em quadrinhos, mas sim de um estudo visual das cenas de um filme. Portanto, não é preciso escrever os diálogos nos desenhos, que devem mostrar, especialmente, os cortes, as mudanças de cena, os planos e enquadramentos de câmera. Estimule os grupos a criar soluções para descrever a organização geral da cena, explorar espaços e ângulos, o que pode passar, inclusive, pelos famosos “bonecos de palito” no desenho. Se julgar necessário, peça aos alunos que observem novamente a reprodução do *storyboard* da página 241.



4. Agora, você vai elaborar um *storyboard* dando forma ao roteiro que desenvolveu a partir do trecho do filme escolhido na atividade anterior. O objetivo é representar com desenhos a ação registrada no seu roteiro.

- Separe a passagem descrita no roteiro em pequenos quadros, como se estivesse criando uma história em quadrinhos: o que se passa em cada quadrinho? Quais são os personagens que participam de cada quadrinho? Depois, faça o desenho da cena toda, separando as ações que a compõem nos quadros.
- Crie uma forma de representar as localidades em que se passa a história: como você vai desenhar? Como é esse cenário? O que há nele? Estude quais serão os ângulos e as distâncias em que serão representados os cenários de cada quadro do seu *storyboard*. Esse procedimento é como se você estivesse escolhendo como as câmeras vão filmar a cena.
- Determine como você vai desenhar os personagens. Lembre-se de que por se tratar de um *storyboard*, não há necessidade de detalhes, pois a ideia é que a imagem sirva de referência para o que vai ser filmado.
- Leia seu roteiro novamente e confira se sua representação do filme é suficiente para compreender os diferentes momentos da cena. **5. Se possível, faça uma exposição do trabalho dos alunos na sala. É importante que eles se familiarizem com as etapas da produção de um filme cinematográfico. Auxilie-os em eventuais dificuldades.**

5. Agora, para uma experiência com a narrativa visual, você vai montar uma sequência que conta uma pequena história, usando fotografias. Se você quiser, pode usar seu *storyboard* como referência, mas caso prefira, pode criar uma nova cena. O objetivo é narrar uma cena simples, com no máximo quatro fotografias e sem o uso de falas ou legendas. Para isso, você vai precisar de uma câmera fotográfica ou um celular com câmera.

- Primeiro, crie um breve roteiro para sua tira ou escolha um trecho do roteiro que você criou. Lembre-se de que, por não contemplarmos falas na tira, o cabeçalho de cena e a descrição da ação devem ser bastante completos.
- Produza um *storyboard* para sua cena. Se for usar um trecho do *storyboard* já elaborado na atividade anterior, verifique se é necessário fazer alguma adaptação ou alteração para criar uma narrativa visual.
- A partir do seu *storyboard*, planeje suas fotografias: qual vai ser o cenário e quais serão os personagens? Será necessário produzir figurinos? Como será a composição de cada fotografia? Se for preciso, peça a seus colegas para posar para suas fotografias, assim como você também pode posar para as deles.
- Use uma máquina fotográfica ou celular com câmera para fazer as fotos. Você pode tirar mais de uma foto para cada quadrinho da sua tira fotográfica, explorando ângulos, distâncias e pontos de vista diferentes, para que então possa escolher qual vai usar.
- Descarregue as fotos em um computador e, utilizando um programa de edição de imagens, coloque-as na ordem da narrativa. Teste variações de cada quadrinho que você experimentou ao fazer as fotos, para estudar possibilidades de composição.

Para concluir a experimentação

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) Pense sobre sua experiência com o registro fotográfico. De que forma você construiu narrativas por meio da utilização das imagens? Como foi a escolha dos locais fotografados e a preparação das cenas de sua tira? Você se lembrou de utilizar o visor para escolher os recortes, conforme indicado na primeira atividade? O visor contribuiu para esse processo?
 - b) Como você se sentiu criando falas e dublando um personagem de um filme, seriado ou desenho animado? Houve alguma dificuldade em capturar e sincronizar o som? Foi usado algum programa de edição de áudio? Se sim, ele facilitou a realização do trabalho? A sincronização com o vídeo ficou melhor com ou sem seu uso?
 - c) Sobre a elaboração de roteiros, você sentiu dificuldade em alguma das etapas da escrita? Qual?
 - d) Considerando o que aprendeu até aqui sobre o cinema, o que você pensa sobre a democratização dessa arte por projetos como o Jamac?

Ao abordar as questões propostas com seus alunos, destaque as relações entre a linguagem verbal e a linguagem visual nas produções audiovisuais. É importante que eles percebam como se dá a narrativa cinematográfica e a relação entre ideia, roteiro e imagem nessa construção.

Contexto

Filme de animação quadro a quadro

Como vimos, para realizar as animações são utilizados diversos recursos e técnicas. No curta-metragem *Casa segura*, por exemplo, os produtores usaram a técnica de animação quadro a quadro, com desenhos feitos em papel e fotografados um a um para dar a ilusão de movimento.

Essa é uma técnica muito tradicional na história dos filmes de animação. O primeiro desenho animado, feito pelo inventor francês Charles-Émile Reynaud (1844-1918), foi realizado antes mesmo da invenção do projetor moderno dos irmãos Lumière. O filme chama-se *Pobre Pierrot*, e foi projetado no museu Grévin em Paris, na França, em outubro de 1892. Para isso, Reynaud utilizou um aparelho que ele mesmo inventou: o praxinoscópio, que consistia em um sistema que projetava filmes de aproximadamente 500 a 600 fotogramas.



Reprodução/Arquivo da editora

Cena de *Pobre Pierrot*, de Charles-Émile Reynaud. Realizado com a animação de aproximadamente 500 imagens, o filme conta a história de Arlequim, Colombina e Pierrot, personagens da Commedia dell'Arte, vista no Capítulo 8.



Old Paper Studios/Alamy/Latinstock

No filme *Fantasmagoria*, um personagem que se assemelha a um boneco desloca-se pelo cenário e encontra diversos objetos, animais, personagens, além de outros cenários. O filme não conta com um enredo longo: é estruturado por cenas nas quais o animador explora a técnica da animação.

Em agosto de 1908, *Fantasmagoria*, do diretor francês Émile Courtet também chamado de Émile Cohl (1857-1938), foi exibido pela primeira vez. Esse foi o primeiro desenho animado exibido em um projetor de filmes moderno. Em razão da notoriedade de seu trabalho, em 1912, Courtet viajou até os Estados Unidos, onde trabalhou para um estúdio francês e difundiu sua técnica.

O primeiro filme de longa-metragem animado foi *O apóstolo* (1917) dirigido pelo argentino Quirino Cristiani (1896-1984). A produção conta com 58 mil quadros, sendo reproduzidos 14 por segundo, o que resultou numa obra de 70 minutos. O filme teve boa recepção crítica e comercial; entretanto, um incêndio destruiu a única cópia conhecida da obra.

Na década de 1920, na Alemanha, Lotte Reiniger (1899-1981) criou animações de recortes baseadas no milenar teatro de sombras chinês, chamadas **filmes de silhuetas**. Em suas produções, a artista desenhava silhuetas e depois recortava uma a uma, adaptando para as animações muitos contos de fadas famosos, trabalhos que lhe renderam um lugar de destaque no meio cinematográfico.

Aproveite para conversar sobre a indústria relacionada ao universo da animação, que inclui brinquedos, roupas e outros produtos, e veicula muitas propagandas em diversos meios de comunicação, podendo estimular um consumo sem criticidade. Faça perguntas como: “O que seria um contexto de exploração de mercado?”; “Como a criação de personagens de desenhos animados, no cinema e na televisão, pode favorecer esse

Ullstein Bild/The Granger Collection/Glow Images



Mary Evans/AGB Photo/Keystone

Cena de *O Gato de Botas*, produzido pela artista em 1959. O filme é uma fábula tradicional que conta a história de um gato sagaz que fala com as pessoas. mercado?; “Quem consome os produtos relacionados a desenhos animados?; “Vocês acham que a veiculação de propagandas pode beneficiar o consumo? De que forma?; “Esse é um consumo consciente? Por quê?; É importante que os alunos formem uma opinião crítica sobre esse

Lotte Reiniger manipulava a mesa de luz assunto para que construam uma noção do que é o consumo consciente. e a câmera para criar animações artesanais em que os desenhos eram recortados um a um.

Para que as silhuetas recortadas se tornassem animações, Lotte e seu marido, Carl Koch, inventaram a **mesa de luz**, uma mesa em que ficava presa uma câmera. Nela, a artista colocava as silhuetas e acionava a câmera cada vez que mudava a posição dos desenhos, criando animações.

Nos Estados Unidos, a partir do final da década de 1920, grandes estúdios passaram a se dedicar à realização de produções de desenho animado. Nesse período, muitas dessas produções foram criadas com base em adaptações de fábulas, contos e clássicos da literatura infantojuvenil, como *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), do estadunidense Walt Disney (1901-1966), que foi o primeiro longa-metragem totalmente produzido com animação a alcançar sucesso comercial.

No decorrer das décadas seguintes, o cinema de animação começou a alcançar grande êxito comercial, o que levou ao desenvolvimento desse gênero, assim como de técnicas e recursos tecnológicos necessários à sua produção, e tornou populares alguns de seus personagens. Esse contexto permitiu a exploração de um novo mercado para a animação, que conquistou espaço na programação televisiva, com desenhos produzidos especialmente para esse formato, e na indústria de bens de consumo.

Já no final do século XX, surgiu a animação digital, feita por meio da computação gráfica. A partir da década de 1990, grandes estúdios passam a ser conhecidos por seus filmes de animação com recursos tecnológicos inovadores e efeitos especiais que não tinham sido vistos até então, como a criação de personagens em três dimensões, ou 3-D. Muitas das produções atuais mesclam técnicas tradicionais de animação com a computação gráfica.

Mesa de luz: caixa com tampa de vidro que permite a passagem da luz e cujo interior é iluminado por lâmpadas.

Para ampliar o conhecimento

Orientar os alunos a levantar informações sobre os diretores dos filmes e suas trajetórias artísticas. É interessante também que descubram mais sobre as técnicas e os procedimentos de animação e o uso da tecnologia nas produções. Para a apresentação dos trabalhos, os grupos devem

- Com mais dois colegas, busque informações sobre uma das obras de algum dos diretores mencionados. É importante conhecer a estética da obra escolhida, as técnicas de animação utilizadas, o ano e o local de produção, a história que a produção conta e como ela foi recebida pelo público e pela crítica. Se possível, assista ao filme para contar sobre suas impressões aos colegas e ao professor. Depois, escolha as cenas que mais lhe chamaram a atenção e prepare uma apresentação visual. Para isso, você pode usar cartazes com colagens e desenhos ou criar uma apresentação usando o computador. selecionar cenas do filme escolhido que sejam exemplares dos estilos dos diretores ou de outros aspectos levantados em suas buscas.

RECORTE NA HISTÓRIA

Como o cinema foi possível?

Para entender a origem do cinema, precisamos conhecer um pouco sobre as invenções que o anteciparam, como a fotografia. Foi a partir do século XIX que cientistas e artistas se uniram para aprimorar e criar tecnologias de registro de imagem e som que já vinham sendo desenvolvidas ao longo da história, desde a Antiguidade. Conheça a seguir alguns dos recursos que ajudaram a dar origem ao cinema que conhecemos hoje.

As primeiras câmeras escuras foram criadas no século VI a partir de conceitos ópticos desenvolvidos na Grécia antiga por Aristóteles. Esses conceitos permitiram não somente a construção de caixas escuras, mas também de salas inteiras. Antes mesmo de sua invenção, o filósofo já se referia à câmera escura como um instrumento para a observação de eclipses solares. Ele chegou a essa conclusão por acaso: um dia, durante um eclipse parcial, estava sentado embaixo de uma árvore e observou a imagem do Sol projetando-se no solo. Isso aconteceu porque os raios solares passaram por um pequeno orifício entre as folhas. Ele constatou, também, que quanto menor era o orifício, mais nítida era a imagem.

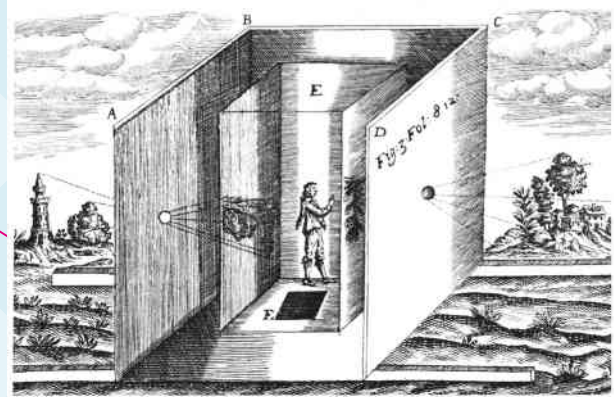


Photo by Oxford Science Archive/Print Collector/Getty Images

Imagem que representa uma sala-câmera escura, de Athanasius Kircher, 1671.



Erich Lessing/Erich Lessing Culture e Belas Artes Arquivos, Viena, Áustria.

A leiteira, de Johannes Vermeer, 1658. Óleo sobre tela, 45,5 cm x 41 cm. Rijksmuseum, Amsterdã, Holanda. Para fazer esse quadro, Vermeer usou uma câmera escura.

Durante o século XVIII, os inventores ingleses Robert Boyle e Robert Hooke criaram modelos portáteis de câmera escura que foram utilizados por pintores como o holandês Johannes Vermeer (1632-1675). Dessa forma, o artista conseguia realizar pinturas extremamente realistas, tendo como base as imagens capturadas pela câmera.



Reprodução <http://obviousmag.org>

Câmera escura usada por Vermeer.

Vista da janela da casa de Nicéphore Niépce, na França, registrada em 1826.



Joseph Nicéphore Niépce/Acervo da Universidade de Minnesota, EUA.

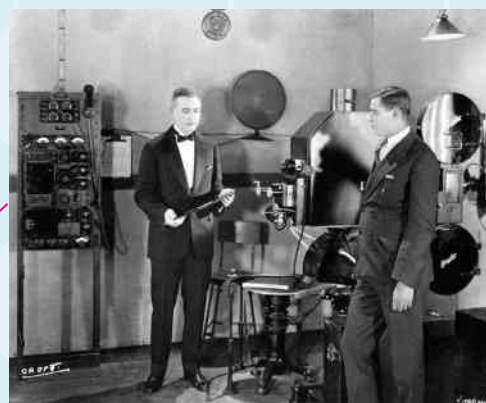
Foi no século XIX, em 1826, que o físico francês Nicéphore Niépce (1765-1833), após dez anos de tentativas, conseguiu registrar a primeira cópia fotográfica sobre uma placa de estanho polido: a vista da janela de sua casa na França.



Em 1839, depois de colaborar com Niépce em suas pesquisas, o francês Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851) registrou a patente de seu invento na Inglaterra, com o nome **daguerreotipia**. Rapidamente, os grandes centros urbanos ficaram repletos de daguerreótipos, a ponto de os retratos com essa tecnologia se tornarem tão populares quanto a pintura. No entanto, o desenvolvimento definitivo da fotografia em película veio com as pesquisas de George Eastman (1854-1932), fundador de uma das mais importantes empresas do ramo.

Daguerreótipo patenteado por Louis Daguerre. Esse instrumento fixava as imagens obtidas na câmera escura em uma folha de prata sobre uma placa de cobre.

Foi a partir da invenção da máquina fotográfica que os irmãos Lumière inventaram o cinematógrafo. Nos primeiros trinta anos da história do cinema, os filmes eram mudos e as cenas eram acompanhadas de legendas para facilitar a compreensão dos acontecimentos para o público. Porém, embora a tecnologia da época não permitisse sincronizar as cenas dos filmes com registros sonoros próprios, as apresentações cinematográficas não eram de todo silenciosas. Elas eram acompanhadas por músicas tocadas ao piano, escolhidas conforme o ponto de vista do pianista sobre o filme exibido. O **vitafone** foi a primeira tentativa de automatizar o som dos filmes. Ele consistia num projetor de filme cinematográfico que tinha acoplado um toca-discos. Dessa forma, o filme e o disco com o registro do som eram apresentados ao mesmo tempo, mas sincronizar o filme e o som não era algo tão simples.



Na foto, obtida em 1926, dois engenheiros demonstram o funcionamento do vitafone.



Câmera de filmar com microfone.

Apenas na década de 1920 que as primeiras câmeras filmadoras capazes de registrar imagens e sons foram inventadas. No início, seu uso era restrito, pois se fosse preciso editar uma parte do filme, o som também se perdia. Com o passar do tempo, um sistema duplo foi criado, com uma pessoa responsável pela câmera e outra pelo microfone, o que permitia gravar imagens e sons ao mesmo tempo. Dessa forma, obtinham-se dois registros separados, que podiam ser editados de forma a não ter prejuízo. Atualmente, as câmeras de filmagem possuem microfones acoplados, o que ajuda a dar os efeitos que conhecemos nos filmes de hoje.

Sugira aos alunos que façam um levantamento prévio de informações sobre alguns diretores importantes e renomados da primeira metade do século XX a fim de escolher o diretor para a realização do trabalho. Muitos diretores destacavam-se por se especializar em determinados gêneros, como faroeste, suspense, comédia, policial ou romance. Essa pode ser uma boa dica para um ponto de partida para escolha do diretor.

Para ampliar o conhecimento

- Em trio, busque informações sobre a obra e a trajetória de um diretor de cinema da primeira metade do século XX, procurando saber como começou sua carreira, como ele se tornou diretor, quais são as características de seus trabalhos, que gêneros de filme ele produziu, quais são seus filmes mais conhecidos, etc. Assista a algum filme do diretor escolhido e observe suas características estéticas. Depois, promova um debate com a sala para dividir suas impressões, comparando a linguagem cinematográfica da época com a atual.

Interlinguagens

A dança de Flávio Sampaio

Rogerson Barroso/Arquivo Escola de Dança de Paracuru, Ceará.



O dançarino e professor Flávio Sampaio e os alunos de sua escola de dança em Paracuru (CE).

Assim como no cinema, na dança também temos artistas que procuram democratizar o acesso aos saberes artísticos por meio do ensino da arte. Um dos dançarinos que se destacam nesse sentido é o cearense Flávio Sampaio (1954).

Em sua carreira, o artista alcançou reconhecimento internacional como bailarino e professor em renomadas academias de dança. Depois, voltou suas atividades para a direção do Colégio de Dança do Ceará, fundado pelo próprio artista na cidade de Fortaleza.

Em 2000, um grupo de jovens da cidade natal de Flávio Sampaio, Paracuru, no Ceará, procurou o coreógrafo para lhes ensinar o forró, dança típica brasileira, e assim surgiu a Escola de Dança de Paracuru, que, além das aulas práticas de dança, compreende aulas de História da Arte e Filosofia.

Essa escola é a segunda instituição de dança com o maior número de meninos (quase metade dos alunos) no país, só perdendo para a Escola do Teatro Bolshoi de Joinville. Esse fato é muito interessante e denota a importância da dança para os cidadãos de Paracuru. Isso aconteceu porque Flávio foi pessoalmente conversar com os pais dos alunos, contando sua história de sucesso e mostrando que o preconceito contra os bailarinos é infundado. No começo de sua carreira como diretor da escola, o dançarino utilizava os próprios recursos, mas atualmente a escola conta com o apoio de empresas e do Estado.

Considerada a segunda melhor escola de dança do Brasil em balé masculino e ganhadora de muitos prêmios, a Escola de Dança de Paracuru ensina principalmente balé clássico a meninos e meninas.

Atualmente, participam das aulas cerca de duzentas crianças e adolescentes.

Na foto, dançarinos da escola no espetáculo *Balé Curumincoara*, de 2012.



Rogerson Barroso/Arquivo Escola de Dança de Paracuru, Ceará.

Os primeiros alunos da escola se tornaram profissionais e, sob a direção de Flávio Sampaio, fundaram a Paracuru Cia. de Dança. Além de dançar profissionalmente, apresentando-se em festivais de dança no Brasil e em outros países, os bailarinos são professores na escola.

Fazem parte do portfólio da companhia espetáculos que englobam o balé clássico, o *jazz* e o *forró*, ritmo típico brasileiro, originando uma dança contemporânea que dialoga com diversas épocas e movimentos artísticos. Conheça a seguir alguns dos espetáculos.

Rogerson Barroso/Arquivo Escola de Dança de Paracuru, Ceará



Luz, de 2011. O espetáculo foi composto a partir de folguedos regionais como a capoeira, o coco e o frevo, desconstruídos e transformados em movimentos contemporâneos.

ParaBach, de 2013. O espetáculo propõe um encontro entre a corporeidade nordestina brasileira e a sonoridade europeia por meio das composições de Bach, músico clássico erudito.



Celso Oliveira/Arquivo Escola de Dança de Paracuru, Ceará.

Reflexão sobre o trabalho do artista

- Levando em consideração o que leu sobre a proposta de Flávio Sampaio, reflita sobre as questões a seguir com um colega e depois converse sobre suas reflexões com a turma toda e o professor.
 - Com base no texto, você considera que o trabalho de Flávio Sampaio democratiza a arte? De que forma?
 - O trabalho de Flávio Sampaio se assemelha de alguma forma ao trabalho de Mônica Nador? Como? E em que são diferentes?
 - Em que trabalhos como o de Flávio Sampaio e Mônica Nador beneficiam a comunidade em que estão inseridos?
 - Pense na história de Flávio Sampaio, Mônica Nador e o que viu sobre as pessoas que participam dos dois projetos e responda: como uma linguagem artística, como o cinema ou a dança, pode ser transformadora? Conhecer um novo meio de se expressar pode significar uma nova forma de viver?

a partir dos itens listados e, para encerrar, pergunte como eles podem ser agentes de democratização da arte. Há algo que eles podem fazer para difundir o conhecimento que estão construindo na escola durante as aulas?

Antes de começar a discussão, se julgar pertinente, retome com os alunos o título do capítulo. Pergunte a eles se as linguagens artísticas são acessíveis para todas as pessoas e qual o impacto de ter esse acesso restrito a algumas pessoas. Comece então a discussão

Fazendo ARTE



Nesta seção, há uma proposta de criação audiovisual, voltada para a prática das técnicas e uso das tecnologias e conhecimentos construídos ao longo do capítulo. Se julgar pertinente, antes de começar a produção, retome com os alunos o que foi visto até o momento sobre a produção cinematográfica. Peça aos alunos que façam o registro da atividade para compor o portfólio.

Nesta seção, você encontrará propostas de atividades para a realização de produções artísticas nas quais poderá ampliar seu trabalho e sua experiência em Arte e na linguagem audiovisual. As atividades são orientadas pelos temas que foram estudados no capítulo como uma forma de retomada do conteúdo. Lembre-se de colocar as produções em seu portfólio.

1. Criando uma cena de desenho animado

Que tal criar uma cena de desenho animado tendo como inspiração um personagem de seu cotidiano? Para começar o trabalho, forme um grupo com mais três colegas e converse a respeito do **argumento** do projeto. Você lembra o que é o argumento de uma produção audiovisual? Ele é um documento escrito em terceira pessoa que conta a história do filme em descrição literária e sequencial.

Com seu grupo, defina o argumento da sua produção, qual será o início, o meio e o fim da cena, quem são os personagens e qual será o papel de cada um deles nessa trama.

Depois de definida a trama, você precisa escolher os personagens. Para isso, pense nas pessoas com as quais você se encontra e convive no seu dia a dia: quais são suas profissões? Como elas se vestem? Como elas agem? Como se movimentam? Como se comportam? Quais são suas características físicas, há algum cacoete ou maneirismo específico na fala? Você também pode definir qual é o estilo de desenho a ser usado na configuração de seus personagens.

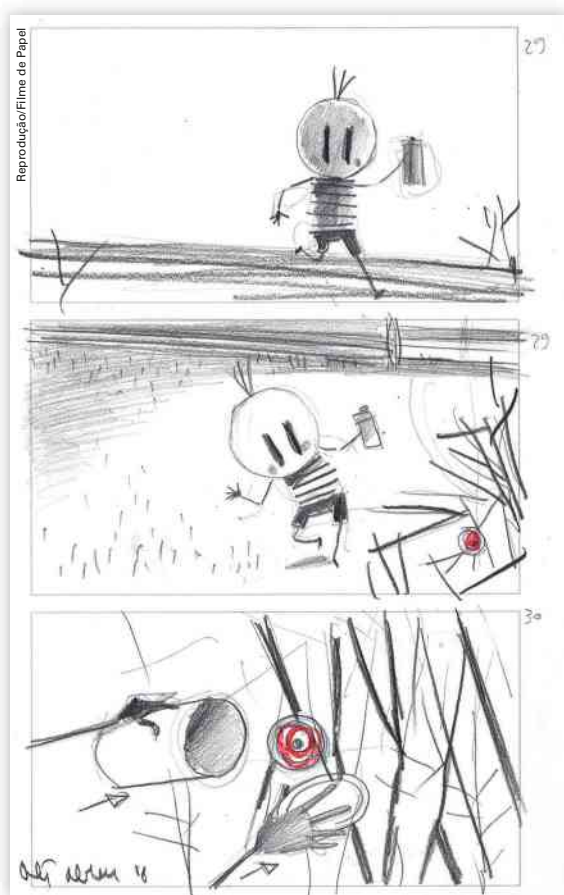
Depois, elabore um roteiro para sua animação. Você se lembra de quais são as etapas e os elementos para a elaboração de um roteiro? Se necessário, retome os conceitos apresentados na seção **Saberes da Arte**.

Um roteiro pode ser estruturado por quatro elementos que ajudam a descrever as cenas: cabeçalho de cena, ação, diálogos e transições.

Com seu roteiro pronto, você deve criar seu *storyboard*. Nele você vai prever como será o desenho dos cenários e as ações e posições do seu personagem na sua animação. Isso é importante para que você estruture a sequência de desenhos que precisa fazer para criar os movimentos.

Observe ao lado o *storyboard* de uma das cenas do filme *O menino e o mundo*, de Alê Abreu, e veja como o artista a esboçou.

Agora, utilizando folhas de papel sulfite e lápis, produza seu *storyboard*.



Storyboard de O menino e o mundo, de 2013.

2. Produzindo a animação

Providencie meia folha de cartolina branca, fita-crepe, de 15 a 30 folhas de papel vegetal tamanho A4, lápis preto e caneta hidrocor preta. Você também vai precisar de uma câmera fotográfica, que pode ser a do seu celular, por exemplo.

Desenhe, em cada uma das folhas de papel vegetal, uma posição diferente do personagem de modo a formar uma sequência de movimentos. Para construir a sequência de imagens, você vai desenhar a primeira posição do personagem em uma folha de papel vegetal. Usando a fita-crepe, você vai colar a parte de cima do papel vegetal na cartolina.

Depois, ainda com a fita-crepe, você vai colar a segunda folha de papel vegetal em cima da primeira e fazer outro desenho, variando o movimento do personagem a partir do primeiro desenho. Não faça um movimento muito diferente do anterior, senão o filme vai ficar truncado.

Então, retire o primeiro desenho e deixe o segundo. Coloque a terceira folha de papel vegetal sobre a segunda e repita o procedimento anterior. Dessa forma, você terá 15 ou mais folhas de papel vegetal com desenhos que mostram o personagem se movimentando. Contorne os desenhos já prontos com caneta hidrocor preta.

Usando a câmera fotográfica, coloque cada desenho, na ordem de 1 a 15, em cima da cartolina e fotografe um a um. Não se esqueça de verificar se a luz está adequada para capturar as imagens com precisão.

Com a ajuda do professor de Informática Educativa, transfira as fotografias para um computador. Em seguida, utilizando um *software* de edição de filmes, que pode ser o do próprio sistema operacional do computador ou um gratuito baixado da internet, crie um filme com as fotografias e veja seu personagem animado. Lembre-se de dar nome aos personagens e ao seu filme. Salve seu trabalho no computador e assista à animação com os outros colegas da sala e o professor.

3. Agora, que tal organizar um festival de cinema?

Um festival de cinema é uma maneira de levar uma produção cinematográfica às plateias. Como você viu, o debate e a troca de ideias têm um papel fundamental para atingir esse objetivo. Além da exibição dos filmes, os festivais promovem palestras, oficinas e mesas-redondas de cineastas, críticos e especialistas.

Você também pode fazer papel de crítico e participar de uma discussão sobre cinema. Para isso, escolha um filme para apresentar aos colegas e escreva um texto sobre ele, contando um pouco da história – mas sem revelar o final – e dizendo o que você achou interessante nele.

Lembre-se de explicar por que o tema do filme pode ser interessante e como ele se relaciona com você e sua turma. Apresente seu texto para a classe e observe as apresentações de seus colegas. Depois, em conjunto com a turma e o professor, vote em um filme para realizar uma sessão de cinema na escola.

Agende previamente uma data com o professor para todos assistirem ao filme escolhido. Depois, promova uma mesa-redonda com a turma para debater sobre as impressões do filme, relacionando os conteúdos que aprendeu neste capítulo e a produção. Seu professor será o mediador desse debate.

3. Para esta etapa, reserve os equipamentos necessários da escola para que os alunos assistam ao filme. Se não for possível assistir em conjunto, peça a eles que assistam ao filme escolhido em casa e que tragam anotações de suas impressões para a escola a fim de realizar o debate. Estimule-os a falar sobre o que gostaram e o que não gostaram no filme escolhido, como se sentiram ao assisti-lo, se o filme mudou em algo a visão deles sobre a arte do cinema, etc.



Reprodução/Arquivo JAMAC, São Paulo, SP

Alunos da Oficina de Cinema Digital do Jamac durante uma sessão de cinema.

PARA ENCERRAR

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você foi apresentado a muitos conceitos relacionados ao cinema e à democratização da arte. Que tal retomar alguns deles? Leia-os a seguir.

- Por meio do Jamac, a artista Mônica Nador realiza uma série de projetos artísticos envolvendo comunidades e cidadãos, fortalecendo os laços entre arte e vida comunitária.
- O primeiro projetor de cinema oficialmente reconhecido foi desenvolvido pelos irmãos Lumière, na França.
- No início, o cinema tinha um caráter mais documental e a partir de trabalhos como o de Georges Méliès, com a exploração dos recursos técnicos, ele passa a ser visto como uma forma de arte.
- A linguagem cinematográfica é composta de uma série de elementos, que caracterizam a narrativa audiovisual, como roteiro e *storyboard*, recursos para o planejamento e a realização dos filmes.
- Os filmes de animação podem ser realizados com diferentes técnicas, entre elas a animação quadro a quadro, o *stop-motion* e a animação digital.
- Artistas passaram a envolver comunidades e grupos de pessoas em seus trabalhos, tornando-os colaborativos e realizando cocriações. Esse processo democratiza e expande o acesso à produção e à fruição de linguagens artísticas.
- A democratização da arte e da produção artística é um importante instrumento transformador da realidade, abrindo novas possibilidades de ser, estar e perceber o mundo.

Ao retomar os processos e as aprendizagens trabalhados neste capítulo, você pode propor uma conversa sobre como a compreensão dos elementos narrativos das produções audiovisuais também são uma importante ferramenta para que eles compreendam uma série de produtos que estão presentes em nossa sociedade, como filmes, comerciais e programas de televisão.

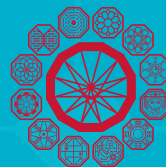
Caso não haja nenhuma organização próxima com os objetivos mencionados, sugira aos alunos que procurem por outros filmes ou outras produções artísticas produzidas por organizações como o Jamac. Pode-se propor um dia para que assistam a uma dessas produções e debatam sobre seu conteúdo, comparando com um filme famoso, por exemplo.

Visite

Em sua cidade há alguma organização que busca democratizar o acesso ao cinema ou a outras linguagens artísticas? Se sim, não deixe de visitá-la e procure saber como é seu trabalho para conhecer mais sobre esse processo.

Retomando o portfólio

1. Ao estudar a história e as técnicas do cinema de animação, o que mais chamou sua atenção? Como você entende o papel do cinema?
2. Quais foram as principais mudanças e transformações que você identifica na história do cinema? Como a linguagem cinematográfica se consolidou?
3. Em sua opinião, qual foi a importância do cinema, como arte e entretenimento, para o século XX?
4. Quais foram os aspectos da linguagem audiovisual com os quais você se sentiu mais envolvido ao produzir?
5. Como foi sua experiência de produção de roteiro e *storyboard*? Como você explorou os elementos da narrativa audiovisual ao utilizar esses recursos?
6. Como a arte do cinema e da dança pode influenciar ou até mesmo promover mudanças em nossa sociedade?
7. Você considera que sua produção artística expressa seu repertório cultural e seu percurso pessoal na exploração das linguagens artísticas?
8. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do estudo? Como você as contornou?



PROJETO 2 | Arte e sociedade

Jun Chung Sung/Agência France Press



Desfile na Semana de Moda de Seul, Coreia do Sul, em 2016. Que sensações esta imagem desperta em você?

Nesta Unidade, você conheceu grupos e artistas das diversas linguagens que levantaram muitos questionamentos sobre como a arte se relaciona com a sociedade e que funções ela pode assumir, dependendo do contexto em que está inserida.

O estudo dos diferentes momentos da História da Arte que se relacionam às obras apresentadas ofereceu a você a oportunidade de conhecer os caminhos que a arte trilhou até chegar à liberdade de criação e de expressão que podemos perceber nas produções artísticas contemporâneas, e os contextos apresentados no decorrer do capítulo propuseram formas de relacionar a arte às mais diversas causas.

Dessa forma, você teve a oportunidade de apreciar e analisar os trabalhos artísticos dos indígenas guarani, do Bando de Teatro Olodum e de Henrique Oliveira, Deborah Colker e Mônica Nador, que encabeçam cada um dos capítulos. Por meio do estudo de suas obras, foi levado a perceber que na contemporaneidade a arte também problematiza e chama a atenção para temas relacionados à ecologia, ao preconceito, à identidade cultural, à inclusão social e ao resgate de tradições, a fim de promover reflexões e mudanças.

Além disso, você também pôde ampliar seu conhecimento acerca de movimentos artísticos que foram importantes para a consolidação da arte contemporânea e, durante as experimentações, em que planejou, criou e apresentou suas produções artísticas com diversos materiais e técnicas, ainda foi possível vivenciar a arte pensando nos papéis sociais que ela desempenha e buscando soluções para gerar transformações em nossa sociedade.

Se você observar com atenção, vai notar que a arte permeia a nossa vida de diversas maneiras. Ela está presente em quase tudo: em livros e revistas que lemos, nas músicas que cantarolamos, no nosso modo de se portar e se vestir, etc. Por isso, podemos dizer que a arte é dialógica e raramente está afastada de fins éticos, estéticos, políticos, religiosos ou utilitários que envolvem a sociedade. Nesse sentido, ela possui uma enorme miríade de fins e funções, que dependem do artista, do público, da cultura e de seu contexto histórico e social.

Por exemplo, a foto da abertura deste projeto retrata um desfile da Semana de Moda de Seul,



Claudio Otitica/Projeto Hélio Otitica © César e Claudio Otitica.

A obra *Parangolé*, vista na Introdução desta Unidade, é um exemplo de como a arte contemporânea dialoga com diferentes linguagens artísticas e pode assumir funções diversas. Por meio dela, Hélio Otitica procurou aproximar a arte erudita das manifestações populares, colocando em pauta se a função da arte não seria também a de unir as pessoas.

realizada em 2016, em que um modelo aparece vestindo uma saia. Que reações você acha que o público teve ao assistir ao desfile? Por quê? E se fosse em um contexto cotidiano, a reação das pessoas seria diferente? Por quê? Para você, há alguma especificidade nessa vestimenta que restrinja seu uso a mulheres? Se sim, qual? Em sua opinião, a forma de se vestir pode expressar ideias, opiniões e questionamentos? Se sim, de que forma? Como você enxerga a relação da moda com a arte?

Converse com os colegas e o professor sobre esses primeiros questionamentos e procure refletir sobre todos os aspectos que envolvem a moda e a arte. Em seguida, inspire-se em um artista que causou diversas reações na década de 1950 para produzir uma intervenção artística e uma mostra cultural que possam provocar questionamentos e transformações em nossa sociedade.

A arte permeia a nossa vida de diversas maneiras. Ela está presente em quase tudo: em livros e revistas que lemos, nas músicas que cantarolamos, no modo de nos portarmos e nos vestirmos.

1 Referências

Experiência nº 3



Acervo UFRJ/Ingresso

Experiência nº 3, de Flávio de Carvalho, realizada em 1956.

- Observe a imagem da *performance* intitulada *Experiência nº 3*, de Flávio de Carvalho, e converse com os colegas e o professor sobre suas impressões, respondendo às perguntas a seguir.
 - a) Descreva a imagem. O que você acha que estava acontecendo no momento da foto? Por quê?
 - b) Atente para a forma como as pessoas da foto estão vestidas. Existe alguma diferença entre as vestimentas usadas pelas pessoas mostradas na foto? Se sim, qual?
 - c) Em sua opinião, qual é a obra de arte que está sendo apresentada? Como você chegou a essa conclusão?
 - d) Analise a época em que essa *performance* foi realizada. Para você, qual foi a reação do público a ela? Por quê? E se essa mesma *performance* acontecesse atualmente, como você acha que as pessoas reagiriam? Por quê?
 - e) Pela imagem apresentada, nessa *performance* há algum tipo de limite que separa o artista do público? Se sim, qual?
 - f) Em sua opinião, o que o artista quis expressar com essa *performance*? Ela pode ser considerada uma obra de arte? Por quê?

artista como a obra de arte, mas é importante que eles comecem a leitura da obra relacionando-a ao seu contexto de produção. Sem essa análise,

a *performance* perde parte de seu sentido. Também é preciso enfatizar que o local e a reação do público compõem a intervenção artística, formando um todo significativo. O local de realização, a época, bem como os outros elementos dessa obra, serão trabalhados a seguir.

PROJETO 2: Arte e sociedade

O quê?

Criação e produção de uma intervenção artística

Para quê?

Para compreender como a arte pode ser transformadora.

Como?

Conhecendo mais sobre o trabalho de Flávio de Carvalho.

Estimule os alunos a iniciar a leitura da obra, refletindo sobre as questões propostas e, se for pertinente, amplie a discussão com perguntas como: "Observando a imagem, que sentimentos e sensações ela lhes causa? Por quê?"; "Vocês enxergam algo em comum entre a foto de abertura deste projeto e a *performance* apresentada? Se sim, o quê?"; "Em relação aos contextos das duas fotos, quais são suas diferenças?"; "Para vocês, um homem usar uma saia durante um desfile de moda ou em um contexto cotidiano tem a mesma relevância? Por quê?"; "Como vocês acham que o público da época reagiu à obra de Flávio de Carvalho? Por quê?"; "Que críticas vocês acreditam que foram feitas ao artista quando ele apresentou essa proposta?"; "Na opinião de vocês, o que o incentivou a realizar essa *performance*?"; "Existe alguma relação entre a moda, o público, o local de apresentação e a postura do artista nessa *performance*? Se sim, qual?"; "Vocês acham que a moda pode dialogar com a arte e expressar nossos sentimentos, ideias, opiniões e críticas? Se sim, de que maneira?". É possível que os alunos identifiquem a vestimenta do

Meia arrastão: tipo de meia-calça telada cuja trama se parece com uma rede de pescador.

Incentive uma nova reflexão dos alunos, agora com mais dados sobre a obra. É possível que eles mencionem que a *performance* foi polêmica porque na época era comum que os homens se vestissem com calças e camisas de cores neutras e que eles percebam que o uso de cores fortes pode remeter à alegria e a outros sentimentos. Neste momento, incentive-os a pensar sobre a intenção do artista com base nas características do traje apresentadas. Você pode fazer perguntas como: “Observando o traje, é possível notar algumas de suas características? Quais?”; “O Brasil é um país de clima Tropical. No verão, como a maior parte das pessoas se veste? Por quê?”; “Se você fosse produzir uma roupa útil para países de clima Tropical, como ela seria?”; etc. Durante todas as reflexões, não permita comentários jocosos ou preconceituosos. É importante desconstruir esse tipo de conduta para contribuir para a formação cidadã dos alunos.

A imagem que você viu é um registro de *Experiência nº 3*, de Flávio de Carvalho (1899-1973), *performance* realizada em 18 de outubro de 1956, dia em que o artista desfilou pelo centro da cidade de São Paulo, onde morava, usando o **Traje nº 1**, uma indumentária constituída de um conjunto de blusa amarela e saíote verde, que o artista usou com **meia arrastão** e uma sandália baixa de couro cru.

O evento, que havia sido anunciado à imprensa, reuniu um grupo de pessoas, entre elas jornalistas e curiosos, que o acompanhou na caminhada pelas ruas da cidade. Em certo momento de sua *performance*, o artista entrou em um café e, logo após essa primeira parada, para o espanto de muitas pessoas, dirigiu-se ao Cine Marrocos, um luxuoso cinema inaugurado em 1951 que exigia de seus clientes homens trajes como terno e gravata. Depois, ao lado de um número cada vez maior de pessoas, Flávio de Carvalho seguiu para o prédio dos Diários Associados, um grupo midiático brasileiro, e ali subiu em uma mesa para mostrar seu traje e responder às perguntas dos jornalistas.

Depois dessa primeira exposição, o artista vestiu o **Traje nº 2**, que possuía as mesmas características do traje anterior, ou seja, era formado por um conjunto de blusa e saia, além de meia e sandálias. A diferença entre um e outro eram as cores: para a segunda indumentária, o artista escolheu uma blusa vermelha e uma saia branca.

Em sua opinião, por que esse traje chamou tanta atenção? Como as pessoas se vestiam na época em que essa *performance* foi realizada? Você percebe alguma relação entre as cores dos dois trajes? Para você, cores fortes e alegres lembram algo? Você enxerga alguma ligação entre a vestimenta e os acessórios usados pelo artista? Qual? Como você acha que o artista se sentiu ao vestir esse traje e desfilar em locais públicos? E se você usasse esse traje, como se sentiria?

A produção dos trajes foi inspirada nas muitas pesquisas realizadas pelo artista para o jornal *Diário de São Paulo*, no qual publicou artigos sobre moda sob o título de *A moda e o novo homem*. Interessado na forma como homens e

mulheres vestiam-se no decorrer da História e nas relações entre moda, poder e liberdade, Flávio de Carvalho, criou o *New look*, ou “Novo estilo”, um traje unissex que, segundo ele, era o ideal para o homem e para a mulher dos trópicos. Para você, por que o artista propôs trajes iguais para homens e mulheres? Converse com seus colegas e o professor para debater essa questão.

Retome as discussões anteriores para que os alunos façam as relações necessárias à interpretação da obra. Mencione que historicamente em algumas sociedades os homens, assim como as mulheres, usavam saias e que, até hoje, escoceses e gregos usam essa vestimenta, que faz parte de sua cultura. Induza os alunos a refletir sobre o motivo que levou o artista a querer igualar a forma de vestir de homens e mulheres, fazendo perguntas como: “Atualmente, de que forma homens e

Traje nº 1, de Flávio de Carvalho. As peças foram produzidas com náilon, um tecido novo na época, e possuíam mangas largas, pregas e uma base ampla. A saia, usada um pouco acima do joelho, era de algodão e também tinha muitas pregas. Observe a foto. Você consegue imaginar qual foi a intenção do artista ao criar essa vestimenta?

mulheres se vestem? Vocês sabem dizer por que determinados padrões para isso foram estabelecidos?”; “De que forma o



Acervo UHR/Folhapress

homem é visto pela sociedade? Qual é o seu papel?”; “E as mulheres? Como são vistas pela sociedade?”; “Para vocês, a forma

como homens e mulheres se vestem pode afetar os papéis sociais que assumem na sociedade? Por quê?”; “Tendo em vista as diferenças entre homens e mulheres, para vocês, qual foi a intenção do artista ao produzir essa obra?”; etc. É interessante que os alunos

analisem o trabalho de Flávio de Carvalho para que relacionem a proposta do artista a um desejo de transformação social.

O artista projetou uma blusa com gola branca franzida (que podia ser retirada) e com buracos na altura da axila. Para a parte de baixo, havia uma saia com pregas de modelagem bastante ampla. Segundo ele, dessa forma o ar podia circular livremente pelo corpo, aliviando a sensação de calor. Já a meia do tipo arrastão era usada para evitar que veias ou varizes ficassem à mostra.

Dessa forma, vestindo seu *New look*, o artista realizou a *Experiência nº 3* e, no dia seguinte à apresentação, foi manchete em vários jornais. A polêmica causada pelo fato de um homem usar saia foi tanta que Flávio de Carvalho foi severamente criticado pela sociedade, principalmente por homens. Posteriormente, em uma conferência chamada Trajo e Trópico, explicou sobre a utilidade de sua criação. Leia a seguir um trecho de sua explicação sobre a vestimenta.

Procurei inventar uma indumentária correspondente ao chamado *smoking*. A gola em redor do pescoço é apenas um substituto do colarinho. Pode ou não ser usada, mas não chega a apertar ou incomodar o pescoço nem impedir a circulação. Tem uma finalidade psicológica, de ponto de apoio, para compensar a inferioridade quando ele anda por aí. Nas pernas eu coloquei uma meia de malha de pescador, que hoje chamam de meia de malha de malha de pescador e que realmente era uma meia de bailarina. A função da meia de pescador era a de esconder as varizes que certas pessoas têm. A sandália é uma sandália comum. Eu não pude aperfeiçoar a sandália nem desenhar uma nova sandália.

VANINI, Eduardo Santos. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Moda, Cultura de Moda e Arte. 2012. Disponível em: <www.ufjf.br/posmoda/files/2013/03/MONOGRAFIA-EDUARDO-VANINI.pdf>. Acesso: em 22 abr. 2016.

A *Experiência nº 3*, entretanto, não foi a primeira realizada pelo artista. No dia 7 de junho de 1931, durante uma procissão de Corpus Christi, o artista cruzou a multidão de fiéis andando no sentido contrário e usando uma boina verde na cabeça. Como resultado, Flávio de Carvalho quase sofreu agressões, recorrendo à polícia para se manter em segurança. Sobre essa intervenção, o artista também revelou sua intenção:

Contemplei por algum tempo este movimento estranho de fé colorida, quando me ocorreu a ideia de fazer uma experiência, desvendar a alma dos crentes [...] provocar a revolta para ver alguma coisa inconsciente. Dei meia volta, subi rapidamente em direção da catedral, tomei um elétrico, e meia hora depois voltava, munido de um boné.

CARVALHO, Flávio de. *Experiência nº 2: realizada sobre uma procissão de Corpus Christi, uma possível teoria e uma experiência*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.



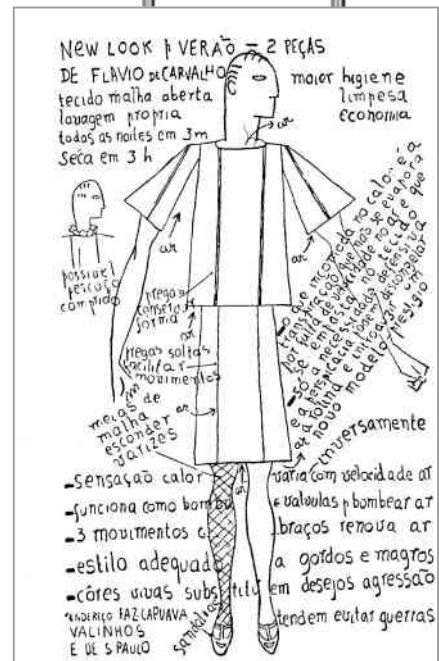
Navegue

Para saber mais sobre a poética do artista, acesse a página da exposição: *Flávio de Carvalho, a revolução modernista no Brasil*, realizada pelo Centro Cultural Banco do Brasil, e descubra mais sobre suas *performances*. Disponível em: <www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/Flavio2.pdf>. Acesso em: 6 maio 2016.

alguns pediram o linchamento de Flávio de Carvalho. Para vocês, essa é uma atitude coerente com os princípios religiosos católicos, que pregam 'Amar ao próximo como a ti mesmo'? Por quê?'; 'Na opinião de vocês, o que o artista quis desvendar com essa experiência?'; etc. É importante conversar com os alunos sobre essas questões sem deixar de enfatizar que deve haver respeito por todas as religiões e pela diversidade cultural.



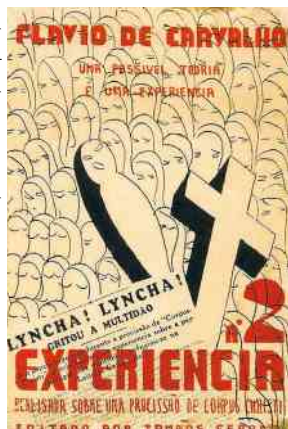
Rafael Hupsel/Folhapress



Reprodução Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio, CEDNE UNICAMP, Campinas, SP

Traje nº 1 usado pelo artista Flávio de Carvalho em sua *performance Experiência nº 3*, em 1956, e o esboço do traje, em que se pode ler algumas de suas observações, como "o que incomoda no calor é a transpiração que não se evapora", "funciona como bomba", "possível pescoço comprido", "estilo adequado", etc.

Leia o texto com os alunos e procure estimular mais reflexões a respeito da poética controversa do artista, fazendo questionamentos como: "Na *Experiência nº 2*, com a intenção de causar a revolta nos fiéis, Flávio de Carvalho entrou em uma procissão religiosa andando em sentido contrário. O que vocês acham dessa atitude do artista?"; "A reação dos fiéis foi violenta:



Capa do livro *Experiência nº 2*, de Flávio de Carvalho, em que o artista narra os acontecimentos e as reações do público sobre a sua performance. A *Experiência nº 1* nunca foi revelada pelo artista.

Navegue

Para conhecer mais detalhes da vida e da obra de Flávio de Carvalho, acesse o site: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo. Disponível em: <www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo2/modernidade/eixo/cam/artistas/carvalho.html>. Acesso em: 6 maio 2016.

Peça aos alunos que formem grupos e que, com base nas referências apresentadas, debatam os questionamentos lançados no texto. O objetivo é que eles possam entender que função a arte assume em diferentes contextos para se inspirar e produzir uma intervenção artística. Podemos dizer que para compreender as experiências artísticas de Flávio de Carvalho é necessário levar em conta o contexto de produção, seja ele social, econômico ou histórico, as reações causadas e a forma como as ideias foram disseminadas.

Essa foi a *Experiência nº 2*, cujo registro foi posteriormente publicado em um livro de título homônimo e uma série de desenhos, em que Flávio de Carvalho explorou o jogo do preto e branco para enfatizar a ira despertada nos católicos.

Assim, por meio dessas *performances*, o artista interferiu no cotidiano da cidade de São Paulo e da sociedade, levantando muitos questionamentos e provocando reações diversas nas pessoas. Pela sua análise, as obras apresentadas teriam o mesmo resultado se fossem expostas em museus ou se fossem realizadas em outros contextos? Por quê? Para você, qual é o papel do público nas experiências relatadas? Se as reações fossem passivas, a experimentação teria o mesmo sentido? Por quê? Em sua opinião, as experiências de Flávio de Carvalho contribuíram de alguma forma para mudar a nossa sociedade da época em que foram realizadas até agora? Se sim, que diferenças você observa? Você acha que o fato de chamar a atenção para um aspecto já é o começo de uma mudança? Nesse sentido, qual é a função da arte? Discuta essas questões com os colegas e o professor, levando em consideração as *performances* apresentadas e os excertos.

Criando uma intervenção

Como vimos durante o estudo desta Unidade, arte e sociedade possuem uma relação intrínseca, uma vez que as produções artísticas podem ser influenciadas por determinados contextos socioculturais e históricos e estes podem sofrer transformações por meio da arte.

Dessa forma, com frequência, artistas utilizam a arte como meio de expressar suas críticas sociais, abordando temas considerados tabus, ou seja, que geram polêmica e muitas discussões. Nesse sentido, o papel dos artistas é de incomodar e questionar situações, padrões culturais, crenças, mercados econômicos, ações políticas, científicas, etc.

Flávio de Carvalho foi um artista que, muito à frente de seu tempo, levantou questões sociais até hoje muito discutidas e que geram muita polêmica. Por meio da experiência de desfilar usando um traje com saia nas ruas da cidade de São Paulo, na década de 1950, ele não apenas questionou a forma como os residentes em países tropicais incorporaram padrões determinados pela maior parte da cultura ocidental, mas também colocou em pauta os papéis sociais da mulher e do homem, as discussões sobre gênero, o preconceito, a utilidade da arte e o modo como a sociedade determina e propaga estereótipos.

Assim, a *performance* trouxe à tona uma necessidade de transformação social até hoje vigente, que exige uma mudança de atitude perante o outro e em relação a si mesmo. O reconhecimento de si e do outro como indivíduos que compartilham um meio social é necessário para se questionar a organização e as relações que são estabelecidas. Esse questionamento pode levar à transformação. Leia uma crítica a respeito dos desdobramentos da *Experiência nº 3*:

Flávio de Carvalho e a rua: experiência e performance

[...]

A inusitada roupa de Flávio de Carvalho provocou choque e muita controvérsia em São Paulo. Desta vez não era a Igreja nem a polícia que se sentiam agredidas por suas *performances*, mas os homens em geral. Ele deixou a própria imprensa

perplexa com a sua proposta. Alguns acreditaram que ele era um louco, outros que era um homossexual exibicionista. Ele desfilou pelas ruas pelo menos duas vezes, como atestam duas fotos apresentando modelos de blusa ligeiramente diferentes, e em uma, ele exibe um chapéu branco. Na primeira, Flávio de Carvalho é seguido por uma multidão de homens curiosos, incrédulos e fascinados pela elegância do *performer*, que, apesar da saia e da meia arrastão, não demonstra nenhuma feminilidade em seu andar. Numa das fotos, Flávio, de braços dados com um solidário motorista ou cobrador de bonde, atravessa a rua descontraidamente, também seguido por um número de inquietos e curiosos homens.

Se a roupa de Flávio de Carvalho era realmente eficiente para o verão ninguém além dele pode saber com exatidão. Após o escândalo das suas aparições nas ruas, ele deu muitas palestras explicando a sua eficácia e a sua vantagem no mundo contemporâneo. Ele pregou a moda unissex, que dez anos depois abalaria as velhas estruturas conservadoras. Os homens não chegaram a adotar saias, mas as mulheres por sua vez, passaram a usar as roupas masculinas. Além disso, as minissaias mostradas por ele, por coincidência ou não, tornaram-se a coqueluche dos anos 60.

Em 1967, o traje de verão criado por Flávio de Carvalho foi novamente tema de discussão no Seminário Tropical, ocorrido no Recife, que reuniu uma série de debates sobre sociologia, arte, saúde e roupa nos trópicos. Novamente, o traje de verão trouxe muitas polêmicas inconclusivas sobre a sua eficácia. Mas como foi usado na *performance* nunca foi discutido. Se Flávio de Carvalho queria saber a reação da pessoa comum da rua ou criar um novo escândalo ninguém pode saber ao certo. O que parece mais plausível é que ele estava preocupado em mostrar o seu trabalho artístico, o que consistia na exibição do seu próprio corpo num traje considerado apropriado para a média da temperatura do seu ambiente. Era importante sentir a roupa e sentir-se bem dentro dela. Assim, Flávio antecipa as discussões trazidas por Hélio Oiticica e seus *Parangolés* e outros artistas como Lygia Clark na década de 60 e 70. Não teria sido a própria discussão provocada por Flávio de Carvalho no final da década de 50 sobre a importância do trópico no vestir-se, comportar-se e performar-se influente no Movimento Tropicalista das décadas subsequentes? Essa é uma questão para novas pesquisas.

Em suas *performances*, Flávio de Carvalho não estava tentando copiar ou representar ninguém. Poderíamos incluí-lo na categoria do *autoperformer*, ou do *self-performer*, uma vez que o material trabalhado pertencia exclusivamente ao próprio autor, ou considerá-lo como um artista vivenciando o seu próprio trabalho na forma de uma *performance* caminante. Embora Flávio de Carvalho não tenha alcançado a sua meta de obter uma base científica para seu trabalho, nem ter sido reconhecido o valor científico das suas experiências, a importância das mesmas no campo do estudo da *performance* é enorme. Ele não fala em nenhum momento de teatro, mas suas experiências de rua estão bem próximas do Teatro Invisível de Augusto Boal ou do Teatro de Guerrilha norte-americano nas décadas subsequentes. Suas experiências inauguraram no Brasil um novo campo de pesquisa criando as primeiras *performances* de vanguarda na rua e envolvendo em acontecimentos exclusivos distintas categorias do saber como a psicologia, a história da moda e a antropologia, e do criar como as artes plásticas, o teatro e a literatura.

LIGIÉRO, Zeca. Flávio de Carvalho e a rua: experiência e *performance*. *O percevejo*, Rio de Janeiro, n. 7, 1999. Disponível em: <<http://alinereiss.blogspot.com.br/2009/09/flavio-de-carvalho-e-rua-experiencia-e.html>>. Acesso em: 6 maio 2016.

- Após a leitura do texto, para você, qual foi a impressão que Flávio de Carvalho passou na época? Por quê?
- Segundo a crítica, setores da sociedade e especialmente os homens se sentiram ofendidos com a *performance* do artista. Por que essa experiência poderia ser tomada como ofensa? Depois de todas as reflexões feitas até aqui, você enxerga alguma relação entre essa postura e o papel social da mulher? Qual?
- Ainda de acordo com o texto, o artista foi criticado pela mídia e pela sociedade. Em sua opinião, essa reação foi preconceituosa? Por quê? Para você, hoje em dia isso está mudando? Por quê?

Ao realizar a leitura, problematize o texto com os alunos, fazendo questionamentos como: “Na época, o artista foi chamado de louco e de homossexual exibicionista. Para vocês, essa é uma atitude respeitosa? Por quê?”; “Pelo trecho lido, em 1956, época em que o artista realizou a experiência, de que forma vocês acham que a homossexualidade era tratada?”; “E atualmente, como ela é tratada?”; “Vocês consideram que o fato de uma pessoa ser livre para vestir ou ser quem ela é pode ser considerado loucura ou exibicionismo? Por quê?”; “E se vocês fossem criticados por ser quem são, como se sentiriam?”; etc. É fundamental discutir com os alunos assuntos que até poucas décadas eram considerados tabus, como a homossexualidade, a transexualidade, a questão do preconceito, entre outros. Se achar pertinente, peça aos alunos que levantem dados sobre o preconceito em relação a pessoas homoafetivas atualmente. É interessante que eles lidem com informações atuais para que vejam como é a realidade dessas pessoas que lutam contra preconceitos de todos os tipos, contra estereótipos e a favor de direitos e do respeito. O respeito à diversidade é fundamental para promover inclusão.

O Teatro Invisível, criado por Augusto Boal, nasceu na época em que ele viveu na Argentina. Neste período, o país vivia uma ditadura cujo autoritarismo não permitia fazer teatro dentro do teatro. Assim, o Teatro Invisível ocorria no local onde a encenação deveria acontecer, mesclando-se à vida. Por exemplo, uma cena cotidiana era realizada sem aviso algum de que era uma cena de teatro. Dessa forma, o público passava a ser um participante real, opinando e reagindo à provocação que a cena causava. Já o Teatro de Guerrilha, como o próprio nome diz, enxerga o teatro como uma luta para levar o público à consciência de classe, de gênero, de etnia, etc., por meio de *performances* de rua inesperadas e ousadas. Nesse sentido, o Teatro Invisível, de Boal, se assemelha ao Teatro de Guerrilha.

Promova um debate com toda a sala para que os alunos respondam às questões propostas com base no texto apresentado. É interessante que eles possam analisar a obra, seu contexto de produção e sua repercussão de modo crítico. Ressalte a importância do movimento feminista, da luta pelos direitos das mulheres, da luta contra o preconceito e do respeito às diversas identidades de gênero que são importantes para uma convivência cidadã. Mencione aos alunos que o texto é de 1999, época em que essas questões ainda eram pouco tratadas pela mídia e por algumas parcelas da sociedade. Em seguida, enfatize a importância do trabalho de Flávio de Carvalho para a arte, antecipando e abrindo espaço para muitos artistas que vieram depois dele, além da própria repercussão de sua arte na época. Veja quais são as opiniões dos alunos sobre o papel da arte na sociedade e use o gancho para expor a proposta do projeto.

Se possível, faça este projeto em conjunto com os professores de Sociologia e Filosofia.

- O autor da crítica relaciona os *Parangolés*, de Hélio Oiticica, apresentados na introdução desta Unidade, com as experiências de Flávio de Carvalho. Para você, essas obras possuem semelhanças? Se sim, quais?
- Analisando o contexto atual, você acredita que a experiência de Flávio de Carvalho promoveu mudanças sociais? Você enxerga algum avanço em relação aos questionamentos levantados por meio da obra? Em sua opinião, a arte se constitui como um elemento de transformação social? Explique.

As produções artísticas, como as de Flávio de Carvalho e dos artistas estudados no decorrer desta Unidade, chamaram a sua atenção para alguns paradigmas sociais que precisam ser revistos. Refletir e trazer o cotidiano para uma ação artística pode ser um modo de mudar a realidade.

Agora, a partir das experiências de Flávio de Carvalho apresentadas e de todas as discussões realizadas até aqui, você vai criar uma intervenção artística performática, relacionada a normas, regras, costumes ou tradições que regem a conduta das pessoas em situações de convivência social. A ideia é que esta produção estimule o público a refletir acerca das relações que se estabelecem entre os indivíduos e o contexto, que provoquem a reflexão sobre nossas convenções e nossa forma de convivência. Para isso, forme um grupo com mais três colegas e estude o roteiro a seguir, que pode servir como orientação para a criação de seu projeto. Lembre-se de adaptar as propostas às necessidades e às preferências do grupo.

Escolhendo o tema

- Para escolher o tema de seu projeto, faça antes um levantamento sobre regras de convivência em sua comunidade. Pode ser sua comunidade escolar, seu bairro, alguma instituição específica dentro da comunidade, etc. Investigue que regras existem, como elas foram definidas, o que a comunidade pensa delas, entre outras coisas.
- Depois, converse com os professores de Sociologia e Filosofia acerca da necessidade de construção de normas e regras como forma de regulação da sociedade. Para essa conversa, elabore um roteiro a fim de discutir a origem e a necessidade de convenções, normas e regras de convivência. Algumas perguntas que podem ser feitas são: “Como são elaboradas as regras que regem a convivência de um determinado grupo social?”; “Existem locais específicos onde vigoram diferentes regras de convivência?”; “Qual é o papel de leis e normas na regulação da vida em sociedade?”; “As instituições políticas ajudam na mediação da vida em sociedade? Como?”; “É importante preservar costumes e tradições? Por quê?”; “É importante que uma pessoa se adapte às convenções sociais e de sua comunidade? Por quê?”; etc.
- Realize também entrevistas com familiares, amigos e vizinhos, para saber como cada um se posiciona em relação a normas, regras e convenções que regem a convivência social, procurando descobrir como veem o papel dessas convenções, se consideram importante segui-las e quais são as relações que veem entre direitos e deveres na sociedade.
- Em seguida, defina com seu grupo um tema para abordar em sua intervenção artística, como a maneira de se vestir das pessoas, ações e condutas consideradas adequadas e inadequadas em público, noções como respeito, direitos e

deveres, o cotidiano da sala de aula e o convívio na escola, rotinas e costumes familiares, entre outros. Depois de escolher o tema, levante informações na internet sobre contextos socioculturais e históricos para entender como o assunto escolhido era tratado em outras épocas.

Planejando a intervenção

- Após a definição do tema, pense em ações que possam ser realizadas para trabalhar o assunto. As *performances* de Flávio de Carvalho que você conheceu são bons exemplos de como intervir de modo a despertar a atenção, causar estranhamento e promover a reflexão.
- A partir disso, elabore o projeto, pensando se sua ação será uma cena ou uma *performance*, se terá música ou elementos cenográficos (como figurinos, cenários e outros objetos), se haverá falas, se será uma ação coletiva, em que cada um vai desempenhar um papel diferente ou em que todos vão fazer o mesmo papel, se alguns integrantes do grupo vão ficar como observadores da reação do público, registrando os acontecimentos, etc. Para isso, você pode exagerar comportamentos, representar personagens de forma caricatural expondo incômodos em relação às atitudes que estão dentro do tema, entrevistar pessoas nas ruas com perguntas inesperadas, montar um palanque na rua e falar sobre o assunto, entregar papéis com frases de efeito, entre outras ações que possam provocar a reflexão. São diversas as formas de criar uma intervenção.
- Se houver necessidade de utilização de materiais, como confecção de faixas, gravação de vídeos e áudios, instalação de equipamentos de projeção ou de som, divida as tarefas entre os integrantes do grupo para que preparem a intervenção, cobrindo todas as áreas que serão envolvidas.

Intervindo na sociedade

- Depois de planejar sua intervenção, converse com os colegas, o professor e os responsáveis pela administração da escola sobre o local e a data da realização de seu projeto. É importante lembrar que o contexto, o local e as reações do público são elementos integrantes da *performance*. Por isso, defina se a intervenção será realizada somente dentro do espaço da escola, em relação com os alunos das demais turmas, ou se é possível levá-la para outros espaços públicos, como praças ou parques.
- Avalie e discuta as possibilidades com os demais grupos da sala e o professor, pensando sobre como as *performances* poderão repercutir no público e como as pessoas podem reagir. Você e seu grupo também podem anunciar a data e o local da intervenção em cartazes e panfletos ou pela internet, ou podem surpreender o público, realizando a sua ação sem divulgá-la em outros meios.
- Na data combinada, separe os recursos necessários para a realização de seu projeto. Lembre-se de que você também pode registrá-lo em vídeo ou escrever uma nota sobre sua intervenção.
- Depois da apresentação, promova um debate com a turma para falar sobre os possíveis efeitos da sua produção artística na sociedade, levando em consideração quais foram as reações do público, se foi promovido algum tipo de reflexão, se a mensagem do grupo foi passada, etc. Dessa forma, será possível vivenciar a arte como elemento transformador da sociedade.

Você pode orientar seus alunos a procurar por *performances* e intervenções artísticas em *sites* sobre arte para ajudar na preparação da apresentação. Ao final do livro, você encontrará mais material de estudo sobre *performances* e intervenções artísticas. É importante discutir a possibilidade de realizar suas intervenções fora da escola juntamente com o orientador ou supervisor pedagógico ou mesmo o diretor da escola. Avalie a viabilidade do trabalho, o melhor local para realizar o projeto e como a escola pode apoiar os alunos nesta ação.

Onde encontrar arte?

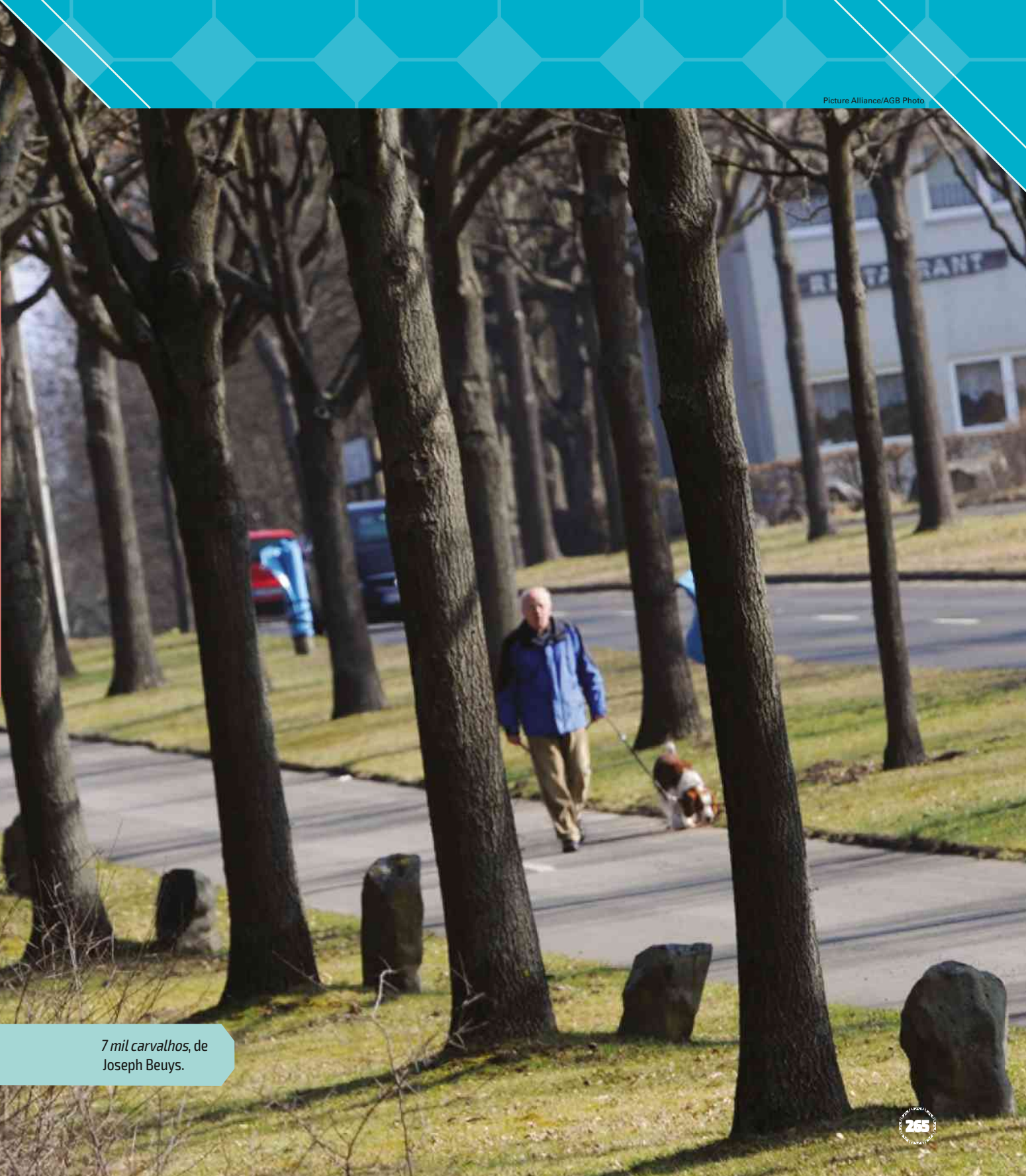
Nesta Unidade, você vai conhecer artistas, obras e movimentos artísticos que vão promover uma reflexão sobre os processos de produção e circulação da arte, instigar seus questionamentos em relação aos espaços onde a arte é encontrada e inspirá-lo a criar e produzir arte. Em meio a essas vivências, você também vai aprender que a arte contemporânea caracteriza-se por:

- questionar o sistema de circulação das artes;
- incorporar as artes das periferias urbanas;
- ocupar as ruas e os espaços públicos;
- mesclar as culturas populares brasileiras e as artes eruditas;
- valorizar, ver e ouvir quem somos nós.



INTRODUÇÃO

Picture Alliance/AGB Photo



7 mil carvalhos, de
Joseph Beuys.

UM PRIMEIRO OLHAR

Picture Alliance/AGB Photo

A imagem que você viu na abertura desta Unidade é da ação artística *7 mil carvalhos*, do artista alemão Joseph Beuys. Observe mais fotos da mesma obra e procure notar os materiais que a compõem, os processos de produção e outras características. Depois, responda às questões a seguir, compartilhando suas impressões com os colegas e o professor.



Pedras de basalto utilizadas em *7 mil carvalhos*, de Joseph Beuys. Elas foram espalhadas na frente do prédio em que acontece a Documenta, importante mostra de arte contemporânea que ocorre de cinco em cinco anos na cidade de Kassel, na Alemanha.

Beuys durante a realização de *7 mil carvalhos*, na cidade de Kassel, na Alemanha, em 1982.



The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil



DPA/Lainstock



Em 1987, durante a oitava Documenta, as pessoas plantaram o último dos 7 mil carvalhos propostos na ação de Beuys.

Uwe Zucchi/dpa/Corbis/Lainstock



Ao apresentar as imagens da ação artística *7 mil carvalhos* aos alunos, chame a atenção para as características estéticas do trabalho e para os conceitos abordados pelo artista. Proponha questões para reflexão: “Para vocês, *7 mil carvalhos* tem a aparência de uma obra de arte? Por quê?”; “Ao se deparar com esse trabalho na rua, você acha que as pessoas o identificam como arte?”; “Quais são as características de uma obra de arte?”.

Carvalhos plantados ao lado de pedras de basalto, em Kassel, na Alemanha. Até hoje ainda é possível ver o resultado da ação de Beuys em vários locais da cidade. Foto de 2012.

Neste momento, deixe que os alunos reflitam e discutam sobre essas questões, para que seja um momento de introdução aos temas que serão aprofundados nesta Unidade.

1. O que você vê nas imagens? Você consegue descrever qual é a obra de arte mostrada? Explique.
2. O que as pessoas das imagens estão fazendo? Nesse sentido, qual é o papel do artista e do público? Existe alguma diferença entre eles? Qual?
3. Em sua opinião, a arte pode ser integrada ao cotidiano da sociedade? De que forma? O que as obras de arte têm em comum com as ações e os acontecimentos cotidianos?
4. É possível agir e interferir politicamente na sociedade por meio da arte? De que modo o pensamento e a produção artística podem ajudar a construir uma sociedade livre?
5. Como a arte poderia estar presente na vida de todos, sem se restringir a espaços ou pessoas determinadas, integrando-se à vida individual e social? De que materiais essa arte poderia ser feita?
6. Para você, ações como plantar árvores em ruas e espaços públicos podem ser consideradas arte? Por quê?

A arte existe em qualquer lugar?

Para você, onde é possível encontrar arte? Há lugares específicos para a arte? É bem provável que, ao se deparar com essa pergunta, você pense que a arte é encontrada em lugares como teatros, casas de espetáculos, cinemas, museus ou galerias de arte, não é mesmo? Mas você já notou que a arte pode estar em todo lugar? Além desses locais construídos com o objetivo de expor e divulgar arte, podemos encontrá-la nos mais diversos lugares, como na decoração das casas, nos muros da cidade, em espetáculos realizados em espaços públicos, em festas tradicionais da cultura popular, na música que ouvimos no carro ou no celular, nos vídeos a que assistimos na TV, no computador, etc. Atualmente, vivemos rodeados por manifestações artísticas diversas. Mas será que sempre foi assim?

Como vimos, antigamente, na cultura ocidental, a arte era entendida como técnica e por isso começou a ser ensinada de pai para filho, ou das gerações mais velhas para as mais novas, em oficinas de arte. Já a divulgação das obras de arte ocorria em locais como templos, praças públicas e igrejas e acontecia em momentos especiais, de modo a valorizar o poder dos nobres e das instituições religiosas. Manifestações artísticas, como os festejos populares, que ocorriam paralelamente, eram misturadas a práticas cotidianas e a momentos de trabalho, como as colheitas, por exemplo, mas não tinham o devido reconhecimento por parte da população que detinha o poder. Dessa forma, começou a ocorrer a separação da produção e do ensino de arte da vida cotidiana para a vida acadêmica.

A quermesse, também conhecida como *A feira da aldeia* ou *Dança dos camponeses*, de 1630-1638, é uma obra de Peter Paul Rubens (1577-1640), pintor nascido na antiga região da Antuérpia, hoje conhecida como Alemanha. Ela retrata um momento de festejo ligado ao cotidiano dos camponeses. Óleo sobre madeira, 149 cm × 261 cm.

Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França.



A partir da Era Moderna até meados do século XX, as manifestações artísticas passaram a se concentrar em determinados locais construídos especialmente para a sua divulgação. Foi nessa época que foram inaugurados os principais museus e teatros do mundo, como o Museu do Louvre, em Paris, e o teatro Globe, em Londres.

Com o passar do tempo, esses espaços foram se tornando cada vez mais elitistas e acentuaram a separação entre a arte que era exibida em galerias e museus e a arte que era realizada por pessoas que não frequentaram a academia. Em outras palavras, a construção de locais próprios para a divulgação da arte, no contexto ocidental moderno, tornou o acesso à arte mais difícil do que na Idade Média ou na Antiguidade. Nesse sentido, a arte passou a ser entendida como uma produção à parte da vida social cotidiana, com a característica de ser uma experiência individual de fruição. Ou seja, o público passou a ser um espectador, um observador apartado da obra de arte.

Além disso, com o avanço do sistema capitalista, surgiu um novo mercado de arte, em que se comercializam obras de artes visuais, música, dança, teatro e artes audiovisuais. Foi inaugurado um sistema de circulação da arte em que as obras se transformam em mercadorias e são legitimadas pelos próprios espaços de divulgação, como os museus. Por um lado, esse movimento fez com que os artistas passassem a viver da venda de suas obras, intermediada pelos comerciantes especializados na venda de arte; por outro, restringiu o acesso à arte.

Porém, desde meados do século XX, vem ocorrendo o processo de democratização do acesso à arte, fruto do questionamento de artistas em relação ao sistema de circulação social da arte, da participação do Estado e da sociedade civil no custeio das obras. Além disso, esse fenômeno também tem acontecido em razão do desenvolvimento das tecnologias de informação, comunicação e reprodução, aspectos que revolucionaram o modo como a arte circula socialmente. Esse movimento favorece uma relação de aproximação com as obras de arte, tornando-as cotidianas, corriqueiras e dessacralizadas.

Dessa forma, diversos artistas e grupos passaram a criticar o sistema social, incluindo o sistema de circulação da arte, e a rever a separação construída entre arte erudita e arte popular. Além disso, passaram a intervir poeticamente no espaço público, rompendo com a concepção de um espaço delimitado para a arte e retomando o vínculo que há entre arte e cotidiano.

Com essa ruptura, a arte deixou de se limitar ao circuito das casas de espetáculos, teatros, museus e galerias, começando a ocupar os espaços públicos, a fazer parte do cotidiano das pessoas e a estabelecer uma relação diferente com o público, que deixou de ser um espectador e passou a contribuir com a produção artística.

Portanto, nesta Unidade, você vai ter contato com artistas que contestam os mecanismos de circulação da arte, que produzem obras que denunciam problemas sociais, que realizam suas manifestações artísticas em espaços públicos, que valorizam a cultura popular brasileira e que promovem a democratização da arte. Tudo isso a fim de perceber que a arte é, antes de tudo, uma forma de expressão e que pode se dar de infinitas maneiras.

pichetw/Shutterstock



Museu do Louvre, em Paris, França. Esse palácio foi transformado em museu pelo rei Luís XIV, em 1692. A primeira exposição de arte visual aberta ao público aconteceu em 1699.

Retome com os alunos as questões e as discussões acerca da integração da arte com o cotidiano feita no início da introdução. A partir das colocações que os alunos fizeram sobre a presença da arte no dia a dia e seu potencial como ferramenta de transformação da sociedade, você pode aprofundar a reflexão sobre a arte que é encontrada nas ruas, por exemplo. É importante também mencionar a ideia de que toda pessoa pode produzir arte, como uma forma de se relacionar e comunicar com o mundo.

Avião que transportou a seleção brasileira de futebol durante a copa de 2014, realizada no Brasil, grafitado pela dupla de artistas brasileiros OsGêmeos. Você alguma vez imaginou que poderia olhar para o céu e encontrar arte?



Cadu Rolim/Fotoarena/Folhapress



Promova uma discussão sobre a escolha do material utilizado por Beuys fazendo perguntas para que os alunos formem uma ideia sobre a estética do trabalho do artista. Pergunte-lhes: “O que vocês acham do fato de a árvore de carvalho ter sido utilizada em campos de concentração nazistas?”; “Para vocês, essa árvore pode ter uma simbologia ruim, associada à época do regime nazista? Por quê?”; “Em sua opinião, ao plantar árvores nas ruas da cidade, qual foi a intenção do artista?”; “Vocês acham que com essa ação Beuys conseguiu atribuir um novo significado a essa árvore? Por quê?”. Deixe que os alunos falem livremente sobre suas impressões, mas faça a mediação da conversa para que eles possam construir relações entre a materialidade das ações do artista e a vida cotidiana.

7 mil carvalhos, de Joseph Beuys

Rondholz/Ullstein Bild/Getty Images



Joseph Beuys, artista alemão.

Navegue

Para mais informações sobre Joseph Beuys e sua obra, visite o site da exposição *A revolução somos nós*, que ocorreu em 2010 no Brasil. Disponível em: <www.videobrasil.org.br/beuys/>. Acesso em: 7 abr. 2016.

Como explicar desenhos a uma lebre morta, ação de 1965. Calçando amplos sapatos com solas de feltro e cobre e com a face coberta de mel e ouro em pó, o artista embalou uma lebre morta em seus braços, explicando-lhe em uma língua ininteligível o que é “arte” durante três horas. Para ele, mais do que explicar arte para os outros, era preciso libertar a criatividade das pessoas.



Reprodução/LUTVIS, Brasil, 2015.

As imagens apresentadas na abertura desta Unidade são da ação artística de Joseph Beuys (1921-1986). Para esse artista, a arte deve participar do cotidiano da vida das pessoas e não ficar exposta em museus. Por isso, ele chamava as obras de arte de **ações artísticas**, ou seja, transformava sua intenção artística em ações que pudessem promover a transformação social.

Em *7 mil carvalhos*, iniciada em 1982, o artista propôs ao público que plantasse 7 mil árvores ao lado de pedras de basalto nas ruas da cidade de Kassel, na Alemanha. Apesar de ter esse nome, as árvores escolhidas por Beuys eram de diversos tipos, e não somente carvalho. Essa árvore foi amplamente usada pelos alemães nazistas nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. Na sua opinião, por que o artista escolheu esse material para compor a ação artística?

Para Beuys, a arte deve ser fruto da liberdade inerente a todos os seres humanos, ou seja, para ele “toda pessoa é um artista”, e a liberdade é o único caminho capaz de nortear a criação. A esta ideia está ligado o conceito de arte não como objeto ou produto produzido para ser exposto ou comercializado, mas o entendimento da arte como um modo de ser e de agir, uma postura perante a vida, cujo resultado é uma ação ou intervenção, que pode ser uma escultura, uma *performance* ou mesmo um intervenção social. Assim, fazer arte seria uma ação cotidiana,

sempre em integração com a coletividade. Liberdade, para Beuys, é mais do que liberdade de escolha individual: é a possibilidade de agir no mundo por meio de palavras e de ações, com o fim de **transformar** a sociedade.

A ação *7 mil carvalhos* até hoje pode ser vista nas ruas de Kassel e em outros locais no mundo, e faz parte das propostas ambientais de Beuys, que trouxe a arte para a vida e uniu criatividade e política. Todo o seu trabalho orientou-se na busca da valorização humana por meio da arte, algo que todos nós somos capazes de fazer, caso desejemos transformar o mundo.

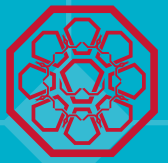
Ao realizar a leitura do texto sobre as obras e a trajetória de Joseph Beuys, analise com seus alunos quais mecanismos de criação e transformação da arte ele utiliza para afirmar a integração da arte com a vida. Destaque nas conversas e reflexões junto aos alunos os processos pelos quais o artista constrói suas obras e ações como elementos de comunicação e transformação da sociedade.

Mãos à obra

Nesta atividade, os alunos vão criar uma ação artística baseada na estética do trabalho de Joseph Beuys.

- Inspirado pelo trabalho de Joseph Beuys, com mais dois colegas, transforme um pensamento sobre um tema da sua vida social em uma ação artística. Para isso, você pode pensar em qualquer aspecto da vida em sociedade que gostaria de mudar, como o sistema educacional, o mercado de trabalho, problemas ambientais ou sociais, etc. Depois, pense

nos materiais que vão compor a sua ação: quais deles melhor representam a sua ideia? Reflita também se em sua ação haverá a participação das pessoas e pense no local em que será realizada. Depois, marque uma data e realize a sua ação, discutindo com os demais colegas e o professor os possíveis efeitos que ela pode causar no mundo.



Reprodução/Museu de Arte Contemporânea, Porto, Portugal.



Zoom de *Inserções em circuitos ideológicos*: projeto cédula, de 1970-1976.

Inserções em circuitos ideológicos

Faça a apreciação das imagens com os alunos e deixe que eles se manifestem sobre suas impressões. Explore com eles as inscrições das notas da foto de abertura deste capítulo, que foi ampliada e manipulada com o intuito de proporcionar a leitura por parte dos estudantes. É interessante que eles notem a intenção do artista ao produzir essa obra: “Gravar informações e opiniões críticas nas cédulas e devolvê-las à circulação”, e a relacionem ao suporte escolhido pelo artista e aos escritos. Essas questões serão retomadas e discutidas na próxima seção. Espera-se que eles reconheçam o material de que a obra é feita e que façam associações com a circulação do dinheiro e com a democratização da arte. Explore também o estranhamento que os alunos podem ter em relação à configuração estética do trabalho de Cildo Meireles, perguntando a eles como relacionam esse trabalho ao conceito de obra de arte, levando em consideração o que já estudaram até o momento.

Inserções em circuitos ideológicos:
projeto *cédula*, série de Cildo Meireles, 1970-1976.

Além disso, é importante destacar como funciona a circulação das cédulas monetárias, que levam a mensagem escrita a várias pessoas. Para abordar essa leitura, é interessante falar um pouco sobre a história do jornalista Vladimir Herzog e sua luta no período da ditadura, que levou à sua prisão, à tortura e à morte. Para mais informações, acesse o [site do Instituto Vladimir Herzog](http://vladimirherzog.org/). Disponível em: <<http://vladimirherzog.org/>>. Acesso em: 1º abr. 2016.

Reprodução/Museu de Arte Contemporânea, Porto, Portugal.



Reprodução/Foto Modern, Londres, Inglaterra



- Observe as fotos da obra *Inserções em circuitos ideológicos: projeto cédula* e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) O que você vê nas imagens desta página e da abertura? Descreva.
 - b) Qual foi o material usado pelo artista na composição dessa obra? Ele é usado em alguma situação cotidiana? Qual?
 - c) Em sua opinião, por que o artista escolheu esse material para compor a obra?
 - d) Você consegue observar alguma intervenção nas cédulas? O que está escrito nelas?
 - e) Para você, a obra apresentada é arte? Qual é a possível reação das pessoas ao se deparar com essa obra?
 - f) De que forma as obras de arte podem atingir o maior número possível de pessoas?
 - g) Você acha que a arte está presente apenas em museus e galerias ou ela pode estar em todo lugar? Por quê?
 - h) Promover o acesso à arte pode trazer algum benefício à sociedade? Qual?

Faça a leitura dos trabalhos de Cildo Meireles com os alunos, promovendo uma conversa sobre as características estéticas que são geralmente atribuídas a uma obra de arte. Para isso, você pode retomar os conceitos apresentados nos Capítulos 1 e 6 sobre arte conceitual. Pergunte a eles: “Para vocês, o trabalho de Cildo é arte? Por quê?”; “As ideias do artista foram expressas nas obras vistas? De que forma?”;

“A escolha do material dessas obras foi importante para representar as ideias do artista? Por quê?”. É esperado que os alunos façam associações dos materiais ao que eles representam. O dinheiro, por exemplo, pode ser associado ao poder, à riqueza, ao consumo e à circulação rápida, mas traz um questionamento que ainda hoje é abafado pela mídia. Já a garrafa também pode ser relacionada ao consumo e aos padrões impostos pelos Estados Unidos.

Cildo Meireles/Coleção do artista

Mais sobre *Inserções em circuitos ideológicos*

A obra mostrada na página ao lado compõe a série *Inserções em circuitos ideológicos*, criada pelo artista brasileiro Cildo Meireles em 1970, que foi continuamente reproduzida até 1976. A ideia remete ao conceito de *ready-made*, criado por Marcel Duchamp no início do século XX, que consiste na utilização e na modificação de objetos já prontos. Mas no caso de *Inserções em circuitos ideológicos*, o artista escolheu suportes de grande circulação social, como notas de dinheiro e garrafas de refrigerante, e fez modificações nesses objetos, inserindo informações que causassem questionamentos e reflexões na sociedade e se apropriando de um circuito preexistente.

No *Projeto cédulas*, Cildo Meireles carimbou em cédulas monetárias algumas frases, entre elas “Quem matou Herzog?”, devolvendo-as à circulação com o objetivo de fazer passar de mão em mão esses questionamentos. A intenção do artista era fazer com que suas ideias e sua arte contestadora chegassem aos cidadãos brasileiros. Para isso, ele escolheu um sistema de circulação que não era o da arte, mas o do consumo. Isso porque, na época em que a obra foi pensada, o Brasil ainda vivia sob o regime ditatorial militar, ou seja, em um contexto de opressão e censura, fruto de um governo totalitário. De que forma você relaciona a obra ao seu contexto de produção? Como você acha que esse trabalho foi recebido pela sociedade? Por quê?

Além das mensagens em notas, o artista, no *Projeto Coca-Cola*, utilizou garrafas desse refrigerante para colocar em circulação frases como “Yankees go home” [lanques, vão para casa] e “Which is the place of the work of art?” [Qual é o lugar da obra de arte?], colando adesivos feitos com tinta branca vitrificada no vidro dos produtos, que se confundiam com as informações do rótulo.

As mensagens nas garrafas produzidas por Cildo buscam contestar a imagem do produto, considerado um dos símbolos do imperialismo estadunidense. Sobre seu trabalho, o artista afirma:

“Na verdade, as *Inserções em circuitos ideológicos* nasceram da necessidade de se criar um sistema de circulação, de troca de informações, que não dependesse de nenhum tipo de controle centralizado. Uma língua. Um sistema que, na essência, se opusesse ao da imprensa, do rádio, da televisão, exemplos típicos de mídia que atingem de fato um público imenso, mas em cujo sistema de circulação está sempre presente um determinado controle e um determinado afinamento da inserção. Quer dizer, neles a ‘inserção’ é exercida por uma elite que tem acesso aos níveis em que o sistema se desenvolve: sofisticação tecnológica envolvendo alta soma de dinheiro e/ou poder.”

MEIRELES, Cildo. *Cildo Meireles*. Texto de Ronaldo Brito, Eudoro Augusto Macieira de Sousa. Rio de Janeiro: Funarte, 1981.

Garrafas do *Projeto Coca-Cola*. Em algumas garrafas, Cildo Meireles chegou a transferir o texto da própria proposta de trabalho: “Gravar nas garrafas opiniões críticas e devolvê-las à circulação”.



Vladimir Herzog era um jornalista de um canal de televisão nacional e se colocava contra o regime ditatorial da época. Por causa de sua postura, foi preso, torturado e assassinado em 1975. Na época, sua morte foi anunciada como suicídio, fato que foi negado posteriormente, e até hoje não se sabe quem é o autor do crime.

Leia o texto com os alunos e veja se eles entendem a motivação do artista ao escolher tais materiais para as suas obras. A intenção em trazer obras de arte como essas para o conhecimento dos alunos é fazer com que eles reflitam sobre o que é arte, sua função e onde ela pode ser encontrada. Não há o objetivo de fazer propaganda de nenhum produto.



Reprodução/Novo Museu de Arte Contemporânea, Nova York, EUA

Cildo Meireles

Pier Marco Taccari/Getty Images



Cildo Meireles, artista brasileiro.

Cildo Meireles/Coletânea do artista



Condensado II – mutações geográficas: fronteira Rio-São Paulo, de 1970. Terra, prata, ônix, ametista e safira. Nesta obra, o artista criou e produziu uma série de anéis com diferentes materiais.

Efígie: retrato, imagem, representação de um personagem real ou fictício.

Peça aos alunos que observem os títulos, o valor e as imagens mostrados nas notas e deixe que eles falem livremente suas impressões. Informe a eles que o cruzeiro era a moeda corrente no Brasil, na época. Pergunte: “Que relações vocês estabelecem com a figura do indígena na nota de zero cruzeiro?”; “E na nota de zero dólar, qual relação vocês estabelecem?”.



Reprodução/Tate Modern, Londres, Inglaterra
Zero cruzeiro, de 1974.



Cildo Meireles/Acervo do artista
Zero dólar, de 1978.

Cildo Meireles (1948) nasceu no Rio de Janeiro (RJ), mas viveu parte de sua vida em Brasília (DF), de onde acompanhou a produção artística internacional por meio de livros e revistas. Em 1963, atraído pelo movimento **Neoconcreto**, o artista retornou ao Rio de Janeiro, começando a criar instalações e obras que dialogavam com a arte conceitual.

Os movimentos da arte concreta e neoconcreta foram de extrema importância para a arte brasileira, pois inseriram a produção nacional em um circuito artístico mundial, que discutia as possibilidades para a criação artística no contexto pós-industrial. Os artistas concretos trabalhavam com materiais industriais, predominância de formas geométricas e processos matemáticos de composição, aproximando a arte do *design*. Os neoconcretos, além dessas características, ainda visavam aproximar o público da obra de arte, por meio da interatividade e de propostas de experimentação corporal, como muitas obras de Lygia Clark, que você conheceu no Capítulo 4.

Nessa época, Cildo Meireles buscou na arte da joalheria a expressão plástica de seu trabalho, que, além de joias, envolve instalações, quadros, esculturas, etc. Uma das obras de joalheria é *Condensado II – mutações geográficas: fronteira Rio-São Paulo*, na qual o artista não apresenta uma preocupação política imediata, mas dá enfoque a questões formais.

Em 1969, o artista recebeu o primeiro prêmio do Salão da Bússola, realizado no MAM-Rio. Então, mudou-se para Nova York a fim de iniciar uma carreira internacional. Lá, fez uma única exposição e logo depois se afastou do meio artístico.

Em 1973, voltou para o Rio de Janeiro, retomando os desenhos e os trabalhos conceituais e acrescentando a eles novas formas de questionamento político, característica que define a estética de sua obra. Por exemplo, em *Zero cruzeiro*, de 1974, Cildo substituiu **efígies** de heróis nacionais em notas de cruzeiro, uma antiga moeda nacional, por índios e internos de instituições psiquiátricas. Em 1978, o artista criou a obra *Zero dólar*, na qual os rostos de ícones políticos estadunidenses foram substituídos nos dólares pela imagem do Tio Sam, símbolo nacional dos recrutamentos militares. Para você, qual questionamento o artista quis fazer com essas obras?

No começo da década de 1980, o artista passou a incorporar alguns elementos pictóricos às suas instalações e esculturas e, quase vinte anos depois, em 2008, Cildo se consagrou como o segundo artista brasileiro a ter uma exposição retrospectiva de sua obra na galeria Tate Modern, em Londres. O primeiro artista a ter uma exposição desse tipo na mesma galeria foi Hélio Oiticica, em 2007.

O trabalho de Cildo Meireles apresenta características da estética da transição entre a arte neoconcreta do início dos anos 1960 e a arte conceitual. Suas obras alcançaram reconhecimento internacional e dialogam com questões pertinentes da sociedade brasileira, além de interagir com problemas gerais da estética e do objeto artístico.

Ao fruir as imagens das obras de Cildo Meireles com os alunos, é importante destacar que as marcas de sua poética estão nos temas que ele escolhe e no tratamento que ele dá a esses temas: seu estilo é **conceitual**. Durante a leitura das imagens, é importante mostrar aos alunos que o artista atribui sentido aos trabalhos de acordo com seu uso, sua história e seu papel social e que, pela maneira como ele os combina, elabora ideias e discursos.

Outras obras de Cildo Meireles

Agora que você já conhece um pouco sobre a estética do artista, conheça mais algumas de suas obras a seguir.

Vale notar que o título da obra *Glove trotter* brinca com a expressão em inglês *globe trotter* (alguém que viaja muito por todo o mundo) e a ideia da obra deriva da ação de jogar uma rede a fim de capturar uma série de elementos.

Nelson Almeida/Agência France Press



Glove trotter, de 1991. Escultura, 25 cm x 520 cm x 420 cm. Nesta obra, o artista questiona os elementos presentes em uma escultura: volume, peso e gravidade. Os objetos são cobertos por uma malha metálica, o que nos faz pensar em variações de altura, quase como em uma paisagem lunar.

Pier Marco Taccari/Getty Images



Torre de Babel, de 2006. Exposta na HangarBicocca, em Milão, na Itália, em 2014, esta obra consiste em aparelhos de rádio que formam uma torre de cinco metros de altura, cada um sintonizado numa estação diferente. O título deste trabalho o remete a alguma coisa?

Pedro Motta/Instituto Inhotim, Brumadinho, MG



Desvio para o vermelho, instalação de 1967. Esta é a primeira instalação realizada pelo artista. Nela, todos os objetos que ocupam uma sala são coloridos de vermelho.

Assista

Para saber mais sobre Cildo Meireles e sua trajetória, assista ao documentário *Cildo Meireles*, realizado por Ricardo Moura.



Reprodução/Arquivo da editora

Reflexão sobre o trabalho do artista

- O que você achou da poética de Cildo Meireles? Em grupo, reflita sobre as questões a seguir e depois converse com os colegas e o professor sobre suas impressões.
 - a) Levando em consideração as propostas do artista sobre o papel social da arte, do público e do próprio artista, que ideias as obras dele nos transmitem?
 - b) Como o trabalho de Cildo Meireles pode intervir na sociedade? Quais são as propostas do artista nesse sentido?
 - c) De que forma podemos relacionar o trabalho do artista ao processo de democratização da arte? Depois de conhecer as obras apresentadas, onde você acha que é possível encontrar arte?

Nesta atividade é necessário que os alunos consigam elaborar e sintetizar os estudos e as leituras que fizeram sobre a obra de Cildo Meireles até aqui. Como forma de apoio a esta atividade, é interessante promover uma conversa coletiva após a leitura do texto sobre o artista, na qual os alunos possam levantar dúvidas e expressar suas opiniões e hipóteses sobre os conceitos abordados no texto.

Saberes da Arte

Arte e sistema social

Como vimos, durante a maior parte de sua carreira o artista Cildo Meireles manteve uma preocupação com as questões sociais e também produziu obras que questionavam a forma de circulação da arte, ideias que estão relacionadas à Teoria dos Sistemas, desenvolvida pelo sociólogo Niklas Luhmann (1927-1998) na segunda metade do século XX.

Nascido em Lüneburg, Alemanha, Luhmann estudou Direito na Universidade de Freiburg e em 1961 foi para os Estados Unidos, onde iniciou seus estudos em Sociologia. Após esse período, desenvolveu seu próprio sistema de análise das estruturas sociais e seus discursos. Sua obra mais importante, *A sociedade da sociedade*, foi publicada em 1997, mas Luhmann deixou um extenso legado no qual trata de assuntos como direito, pedagogia, religião, economia, ecologia, etc. Sua intenção era elaborar uma teoria geral da sociedade, que ele considerava um sistema complexo.

Para Luhmann há quatro tipos de sistemas: **não vivos** (também denominados máquinas triviais), **orgânicos**, **psíquicos** e **sociais**. Os sistemas não vivos são incapazes de produzir a si mesmos, isto é, dependem do ambiente para se manter.

Já os sistemas orgânicos, psíquicos e sociais são classificados como autopoieticos, ou seja, eles se regulam e geram a si mesmos. Por exemplo, uma célula é um sistema orgânico, capaz de produzir a si mesmo e selecionar autonomamente o que tem disponível em seu entorno e é necessário para sua manutenção. Então, se uma célula precisa de água, ela não aguarda uma intervenção externa que a proveja, mas extrai do entorno. Os sistemas psíquico, feito dos pensamentos, e social, composto de comunicação, se comportam da mesma forma, gerando a si mesmos.

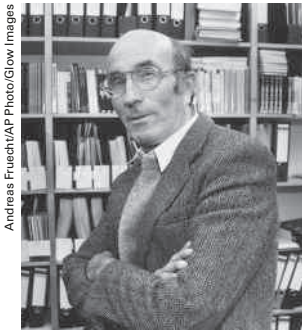
É importante ressaltar que o sistema social inclui diversos subsistemas, como a arte, a economia, o direito, a ciência, a religião e a política, e, dentro desses subsistemas, também é possível encontrar divisões. Esse conjunto de sistemas forma um sistema social global, ou seja, a sociedade. Além disso, considerando os sistemas como fechados em si, o que não faz parte deles é considerado ambiente, por exemplo, para o sistema psíquico, o sistema orgânico é um ambiente.

Sistema social da arte

Seguindo a lógica de Luhmann, podemos distinguir três subsistemas no sistema da arte contemporânea: o econômico, o simbólico e o político.

Sistema econômico

No sistema econômico mercantil, a obra de arte é tratada como **mercadoria**, isto é, um objeto resultante de um processo econômico de produção e circulação, que tem um valor agregado a essa fórmula: uma parte do valor de venda da obra de arte não vem diretamente dos gastos com materiais e mão de obra, pois ela ganha muito valor em razão do reconhecimento e da fama do artista, o chamado **valor agregado**. Assim como um mesmo tipo de produto pode valer mais pela sua marca, o que define o valor de uma obra de arte é especialmente sua relevância e notoriedade. A cadeia de relações que determinam o sistema econômico se dá em três instâncias: produção, distribuição e consumo.



Niklas Luhmann, sociólogo alemão.



As galerias de arte são tradicionalmente o lugar de comercialização da arte como mercadoria. Sua organização estética e espacial e a disposição das obras são muito semelhantes às dos museus. A ideia é reproduzir o ambiente no qual a arte é consagrada, o que agrega valor às obras. Exposição MiArt ArtNow, que aconteceu em Milão, Itália, 2010.

No sistema econômico da arte, há pessoas que trabalham para que a cadeia de produção, distribuição e consumo funcione. O artista é o **produtor**, que também é a assinatura e a garantia da qualidade e segurança de investimento da produção artística. Em um mercado onde a principal forma de valorização da produção é a agregação de valor, o artista é como se fosse a “marca” de suas obras. São vários os mecanismos de valorização e projeção do nome do artista, todos relacionados aos contextos de circulação e consumo da arte, como você verá a seguir.

A diversidade de custos e condições de produção que os artistas possuem leva a uma diferenciação no que diz respeito à sua situação econômica. Por isso, pode ser necessário recorrer a financiamentos realizados pelo Estado, por empresas ou por pessoas. Esses são os **financiadores**, responsáveis por investir capital na produção artística.

Dependendo da autossuficiência de um artista, ele pode vir a precisar de um ajudante para solucionar problemas práticos, como carregar materiais, misturar elementos, limpar o ateliê, etc.

Já o processo de distribuição é feito pelas **casas de leilões**, que têm um papel muito importante no sistema de circulação econômica da arte. Isso porque, quando obras de arte vão a leilão, os lances dados pelos colecionadores podem alterar os valores de mercado praticados sobre obras de alguns artistas. Se uma obra de um artista atinge um preço muito alto em um leilão, outros trabalhos seus, vendidos em galerias, podem também subir de preço.

Além dos leilões, os **galeristas** têm uma importância simultaneamente econômica e cultural: são eles que vendem e promovem o trabalho dos artistas. Já as **feiras de arte** são eventos de grande porte que geralmente acontecem em espaços e períodos de tempo determinados. Além de realizar vendas em grande



Assim como em eventos culturais e promocionais, a forma de apresentação da arte como produto é importante para o circuito econômico de comercialização da arte. O objetivo é sempre valorizar os objetos, como se faz com os produtos em vitrines e prateleiras de mercado. Na foto, Zhou Feng, artista chinês, à direita, e seu ajudante durante a montagem da instalação *O rei macaco*, realizada com peças de automóveis, em Hangzhou, China, 2016.



Os leilões de arte são eventos em que os compradores podem fazer lances para obter obras que lhes interessam. Também funcionam como uma forma de aumentar o valor dos trabalhos no mercado e projetar a carreira dos artistas, cujas obras chegam a atingir altos preços. Na foto, leilão de uma escultura de Alberto Giacometti (1901-1966), em 2015.

em escala e alcançar compradores de diversas faixas econômicas, as feiras de arte também ajudam a projetar e divulgar nomes no mercado. O processo de consumo é a ponta mais importante do triângulo da lógica de mercado. Quando pensamos em consumo como aquisição de bens mediante pagamento, temos como **consumidores** os colecionadores e compradores de arte. Nesse sentido, podemos apontar três objetivos financeiros para um colecionador se ele visa o lucro a partir do investimento em obras de arte: em longo prazo, a **reserva de valor** (a obra valoriza e ele a mantém na sua coleção, como forma de valorizá-la também); em médio prazo, o **investimento** (a compra da obra de um artista já consolidado no mercado, para revendê-la no melhor momento); e em curto prazo, a **especulação** (comprar a obra de um artista emergente, como uma aposta, e revendê-la assim que ele fizer sucesso).

Como podemos perceber, arte pode ser um tipo de investimento, assim como o mercado de ações. Mas existe ainda a questão do público que frequenta museus, galerias e outros espaços culturais e expositivos, cujo consumo não pode ser medido ou avaliado em termos monetários.

Sistema simbólico

Além do sistema econômico, há também o **sistema simbólico** da arte contemporânea, que se define por transformar a obra de arte em objeto do discurso cultural, que vai da apreciação de uma obra de arte até a confecção de estudos e teses acadêmicas sobre ela. Nesse sentido, esse sistema envolve os **curiosos**, ou seja, pessoas que revelam um interesse mais constante pela arte contemporânea. São observadores anônimos, que não desempenham uma função formalizada no mundo da arte, mas que constituem uma parcela fundamental do conjunto dos visitantes das exposições e dos consumidores de informação artística em geral.

A **crítica de arte** também participa do sistema simbólico e assumiu um papel fundamental a partir das rupturas promovidas pelo Modernismo na arte. Os críticos de arte passaram a comentar e explicar pesquisas e processos artísticos ao público, além de direcionar a formação de coleções de museus e outras instituições culturais. Formados em áreas como a das Ciências Humanas, esses profissionais divulgam pesquisas e reflexões em publicações especializadas, como livros, ou na imprensa.

Os **pesquisadores acadêmicos**, embora ocupem um escalão hierarquicamente superior em termos culturais, já que possuem um estatuto universitário e um currículo teórico, não são considerados os conhecedores mais influentes. Pelo contrário, em geral eles mantêm-se à margem do mundo da arte, na fronteira entre o mundo da arte e o mundo do saber. Os pesquisadores de arte precisam,

necessariamente, ser publicados para que o saber possa se espalhar. Por isso, os **editores** são aqueles que balizam e definem o campo daquilo que os pesquisadores podem publicar.

Dada a importância da agregação de valor às obras de arte, o trabalho dos **jornalistas** também é determinante para a projeção e construção da reputação dos artistas. Jornalistas especializados em arte, que escrevem em *sites* de conteúdo cultural, muitas vezes têm tanta credibilidade que se tornam formadores de opinião na área.

O modo mais fácil de ter acesso a informações sobre a arte é, sem dúvida, por meio de revistas e jornais especializados, mas a visão de fotografias das obras ou a leitura de comentários não substituem a visão e a experiência do contato direto com as obras. Numa situação intermédia entre os livros e os artigos de jornal ou revista encontram-se os catálogos, cuja importância varia substancialmente, desde o pequeno folheto que qualquer galeria pode editar por ocasião de uma exposição até o grande catálogo de uma retrospectiva em museu ou o gigantesco catálogo que frequentemente exige a colaboração de um grupo internacional de editoras.



Uma das mais lidas do gênero no mundo, a revista estadunidense *Artforum* desempenhou nas últimas décadas um importante papel na divulgação tanto de trabalhos de artistas como de textos de críticos de arte.

Mas a maneira mais eficiente de respaldar um artista é por meio de **exposições**. Numa primeira aproximação, simplificadora, poderíamos enunciar três tipos de exposições: de galeria, de museu e alternativas. As primeiras corresponderiam a uma dinâmica predominantemente comercial; as segundas, a uma lógica de consagração cultural oficial; e as terceiras, a uma dimensão experimental mais diretamente ligada à comunidade artística.

Sistema político

O subsistema político se articula aos outros subsistemas e produz efeitos significativos em termos de legitimação social, na medida em que introduz a representatividade do Estado como organizador da circulação de obras de arte e garante a relevância social dessas obras.

Para trabalhar com estes conteúdos com seus alunos, estabeleça uma parceria com os professores de Sociologia e Filosofia, para promover uma abordagem interdisciplinar a respeito do sistema da arte e seu papel social.

Técnicas e tecnologias

Xilogravura

A grande onda de Kanagawa, de Katsushika Hokusai, 1832, realizada com a técnica da xilogravura. Essa técnica milenar faz parte da história de diversas culturas. Ela sempre foi muito usada e difundida por causa da possibilidade de reprodução e circulação das imagens.

Reprodução/Biblioteca do Congresso, Washington, D.C.



Franco Hoff/Pulsar Imagens



Na foto, observe o processo de entintagem de uma matriz de xilogravura.

Como vimos, a obra de Cildo Meireles apresenta a utilização de imagens que foram reproduzidas por anos. A multiplicação e a possibilidade de circulação em diferentes meios fazem da imagem uma linguagem bastante popular e democrática.

Entre os processos de gravura, a **xilogravura**, por ser a técnica mais antiga e apresentar o processo mais simples e direto, ocupa um lugar importante na arte. Ela é feita com materiais acessíveis, utilizando madeira como matriz, goivas como ferramentas para a gravação e papéis de baixo custo para a impressão, como papel-jornal e papel de seda. O melhor papel, porém, é o de arroz, que absorve a tinta de forma mais eficiente durante o processo.

Acredita-se que a xilogravura surgiu no Japão, no século XVI, em uma escola japonesa, onde gravadores, desenhistas, impressores e editores trabalhavam coletivamente para criar imagens com temas poéticos, dramáticos, épicos e históricos. Depois, essas imagens eram comercializadas a baixo custo e em grandes tiragens, o que tornou a gravura um produto de massa que decorava as residências da população. Mestres do desenho elaboravam imagens como crônicas do cotidiano da época.

Para fazer uma xilogravura, o artista faz seu desenho sobre uma placa de madeira. Depois, com o uso de instrumentos específicos chamados goivas, que possuem lâminas e pontas afiadas em diversos formatos, ele entalha o desenho, criando imagens em alto e baixo-relevo, como um carimbo. Essa é a matriz a partir da qual serão feitas todas as estampas ou impressões da imagem. Também é possível experimentar uma matriz de gravura utilizando placas de isopor e estilete para “entalhar” o desenho em baixo-relevo.

Para imprimir as imagens, deve-se passar tinta sobre a placa com um rolo especial para gravura, feito de borracha. A tinta para gravura também é diferenciada: ela é bem espessa e mais oleosa que as outras tintas, para que não espalhe ou escorra quando aplicada. Com o rolo, a tinta é espalhada sobre a matriz, sem deixar excessos. Em seguida, cada cópia é estampada colocando-se o papel sobre a matriz entintada e, lenta e suavemente, esfregando-se as costas do papel com uma espátula ou colher de pau com formato ideal para isso.

Nesta atividade, oriente os alunos para que obtenham o máximo de informação sobre a técnica da gravura, seja gravura em metal, xilogravura ou litografia. Ao se aprofundar na obra dos artistas escolhidos para o trabalho, é importante que busquem também informações sobre suas técnicas, para que conheçam mais a fundo as possibilidades da gravura.

Para ampliar o conhecimento

- Desde o início do século XX, diversos artistas de nosso país se dedicam exclusivamente ao trabalho com gravuras. Forme um trio e levante informações sobre um artista brasileiro que realiza obras de arte com essa técnica e procure investigar o trabalho desse artista. Levante sua trajetória artística e as características estéticas de seu trabalho, qual é a técnica de gravura que ele utiliza, como ele trabalha com essa técnica e quais são suas principais obras e realizações.

TRABALHO DE ARTISTA

Pedro Ivo Trasferetti/Fundação Bienal de São Paulo

Curadores

Você já visitou uma exposição de arte? Você sabe como as obras são organizadas para que façam sentido dentro da exposição? Para que uma exposição seja possível, é necessário o trabalho de muitas pessoas, inclusive de profissionais que definem e escolhem a sequência, a organização e o modo como as obras de arte serão apresentadas ao público.

Os curadores são as pessoas que trabalham nessa organização e estabelecem desde que obras serão apresentadas até a forma como elas ficarão expostas. Eles têm o trabalho de pensar em como mostrar um conjunto de obras de arte para o público. Nesse sentido, possuem uma função criadora e, ao mesmo tempo, educadora, pois suas escolhas acabam por direcionar o olhar dos espectadores e promover o entendimento da exposição. Muitas vezes, sua vontade se sobrepõe à de especialistas culturais mais consagrados, como os pesquisadores acadêmicos e os críticos.

A figura do curador, na segunda metade do século XX, ganhou destaque como aquele que dá visibilidade às obras de arte, pensando em estratégias e abordagens para que sua leitura seja facilitada e problematizada. O termo “curadoria” vem do latim *curare*, que significa ‘cuidar’, e institucionalmente a profissão de curador se consolidou como fundamental na relação entre o acervo dos grandes museus e seu público, que passou a demandar uma apresentação das obras em que uma narrativa é criada a partir da coleção, tornando-a mais acessível.

Em muitas situações atuais, a figura do curador se confunde com a do próprio artista, na medida em que muitos artistas escolhem trabalhar com base na leitura e reordenação da coleção ou de arquivos históricos que dão identidade à coleção. Portanto, o olhar de curador está relacionado, na maior parte das vezes, à fruição artística, mediando o estabelecimento de conexões de sentido e a ação educativa.

Esses profissionais constituem um grupo com ampla capacidade de ação no campo da legitimação cultural e econômica da arte. Em geral, são funcionários de instituições culturais públicas ou privadas que, mesmo não tendo necessariamente formação em Artes Plásticas, dispõem de um real poder de decisão de escolha de obras e artistas que participarão de mostras e exposições.



Charles Esche, Oren Sagiv, Galit Eilat, Nuria Enguita Mayo e Pablo Lafuente, curadores da 31ª Bienal de São Paulo.

Se em sua cidade não houver nenhum museu ou galeria com uma exposição em cartaz, peça aos alunos que visitem uma instituição de ensino de Arte e entrevistem um profissional que possa informá-los sobre o papel do curador. Em museus e centros culturais, mesmo que o curador da mostra em cartaz não esteja presente, um membro da equipe educativa ou da divisão de pesquisa e produção poderá responder às questões. Oriente-os a fazer as perguntas antecipadamente e a levar papel e caneta para anotar as respostas, além de fazer registros em vídeo e áudio. Depois, promova uma conversa para que eles compartilhem as informações que coletaram.

Entrevista

- Com mais dois colegas, faça uma visita a uma galeria de arte ou a um museu ou centro cultural em que esteja acontecendo alguma exposição para saber mais sobre a formação e o papel de um curador. Para isso, entreviste o curador da instituição ou algum professor de Estética, Crítica ou História da Arte que também conheça as atribuições dessa profissão. Na entrevista, procure descobrir como foi concebida e montada a exposição, quem são os responsáveis pela elaboração do projeto da exposição, quais são os objetivos dela e como ela foi pensada. Também é interessante saber se há algum tema, fio condutor ou proposta geral abordados pelo curador, sua formação e o tipo de experiência que esse profissional possui. Pergunte ainda se, depois do término da exposição, ele continua ou não acompanhando a mostra. Prepare antecipadamente as perguntas e, se possível, faça registros em vídeo e áudio da sua entrevista para apresentar aos colegas e ao professor em uma roda de conversa.

EXPERIMENTAÇÃO

Esta seção traz propostas de atividades que se baseiam nos conteúdos estudados neste capítulo, dando especial destaque aos procedimentos relacionados às técnicas de gravura e à circulação de imagens, ideias e intervenções artísticas. Estimule os alunos a relacionar as possibilidades de reprodução do trabalho artístico com a potencialidade da arte como instrumento de reflexão e crítica social.

Nesta seção, há uma série de propostas de experimentação artística, nas quais você vai explorar os procedimentos de gravação, estampa e reprodução de imagens, para que possa entender como a gravura torna possível a circulação de um trabalho artístico. Você também vai realizar intervenções e críticas sobre temas sociais e culturais. Guarde uma cópia de seus trabalhos ou um registro deles em seu portfólio, a fim de acompanhar seu percurso em Arte.

1. É importante orientar os alunos no momento de colagem dos pedaços de barbante sobre o desenho a lápis para que a façam cuidadosamente, sem que nenhum fio se sobreponha a outro, criando assim áreas mais altas, que possam dificultar a impressão sobre o papel, e deixando as partes mais baixas apagadas. Oriente para que cortem os fios quando tiverem de se cruzar, sem passar um por cima do outro.

2. Oriente os alunos para que evitem o excesso de tinta nos rolinhos de espuma e sobre as matrizes de isopor, para que as imagens impressas não fiquem borradas. Estimule-os a imprimir várias estampas da mesma imagem, explorando diferentes combinações de cores.

3. Oriente os alunos nos procedimentos para intervir nas imagens: eles podem recortar palavras e frases de outros anúncios para colar sobre o anúncio escolhido, criar e escrever textos no computador e imprimir como fontes semelhantes às dos anúncios em que querem intervir, ou usar uma imagem da internet e intervir sobre ela com programas de edição de imagem. Se necessário, peça orientação ao professor de Informática Educativa da escola.

1. Uma forma de explorar a gravura e a reprodução de imagens por meio de estampas é a confecção de carimbos. Como primeira experimentação, você vai confeccionar carimbos com desenhos.
 - Para esta atividade, você vai precisar de lápis, um pedaço de caixa de papelão de 15 cm × 15 cm, barbante, cola, tesoura, um rolinho de espuma, uma bandeja de isopor (pode ser de supermercado), tinta para carimbo e papel.
 - No papelão, crie um desenho. Pode ser o que você quiser, mas procure criar uma imagem que seja a sua marca, com a qual você se identifique.
 - Corte pedaços do barbante e cole-os sobre as linhas do seu desenho, cuidadosamente, para que a imagem fique em alto-relevo.
 - Passe cola sobre todo o desenho com barbante e espere secar.
 - Na bandeja de isopor, coloque um pouco de tinta e espalhe com o rolinho, suavemente, tomando cuidado para que ele não fique muito cheio de tinta.
 - Depois, passe o rolinho sobre o desenho de barbante, cuidando para que não haja excesso de tinta.
 - Em seguida, coloque uma folha de papel sobre o papelão com a tinta e pressione suavemente.
 - Você poderá fazer quantas estampas quiser do seu carimbo.
2. A gravura é uma técnica de estampa e reprodução de imagens por meio de uma matriz. Para confeccionar uma matriz, podemos usar diversos materiais. Nesta atividade, você vai preparar uma matriz e reproduzir várias estampas da mesma imagem, podendo também criar variações dela.
 - Para esta atividade, separe duas bandejas de isopor (uma será a matriz, e na outra você vai colocar a tinta), papel-jornal ou sulfite, lápis preto, tesoura, tinta para carimbo e um rolinho de espuma.
 - Primeiro, corte as bordas da bandeja que será a matriz, deixando-a plana.
 - Depois, com a ponta do lápis, faça um desenho na sua matriz, com pressão suficiente para que a imagem fique gravada em baixo-relevo. Tome cuidado para que a ponta não atravesse o isopor.
 - Coloque um pouco da tinta na outra bandeja e espalhe-a com o rolinho, para que fique só um pouco de tinta nele.
 - Em seguida, passe a tinta na matriz, sem deixar excesso.
 - Coloque a parte com a tinta da matriz sobre o papel e pressione com suavidade. Aguarde alguns segundos e observe o resultado.
 - Você pode imprimir mais cópias, alterando a quantidade de tinta para variar o seu trabalho.
3. Nesta atividade, você vai se apropriar de imagens publicitárias presentes na mídia para elaborar uma intervenção. A partir da crítica acerca das ideias veiculadas pelas imagens, você vai atribuir novos significados a elas por meio de intervenções gráficas.
 - Primeiro, forme um grupo com mais dois colegas e busque em revistas, jornais, folhetos de anúncios ou na internet imagens publicitárias que circulam na grande mídia.
 - Com seu grupo, analise os textos dos anúncios coletados, observando quais são as ideias que eles veiculam, como tentam convencer os consumidores, quais são os valores sobre os quais se baseiam, se difundem estereótipos, como “o homem de sucesso”, “o que as mulheres gostam de fazer”, “o que é vencer na vida, ser bem-sucedido”, “o que as pessoas valorizam nos outros”, etc.

4. Nesta atividade, deixe que os alunos escolham livremente o tema e a forma como querem produzir uma intervenção, mas auxilie-os no objetivo de trabalhar com a questão da circulação da arte. Dê especial atenção às possibilidades de difusão das ideias dos alunos, enfatizando o potencial das ações artísticas como tomadas de posição política, ao propor a comunicação com o público e a abordagem de tema e questões que se relacionam com o contexto social e político. Esta é uma oportunidade para que os alunos exercitem sua cidadania e se conscientizem dos problemas sociais do país.



- Em seguida, observe como são compostas as imagens dos anúncios: há pessoas? Como elas são? Como são suas roupas e expressões faciais? Qual é a postura, a etnia e outras características que chamam a atenção? Há objetos? Quais? De que forma eles são apresentados?
 - Depois de analisar os textos e a composição das imagens, reflita e converse com seus colegas de grupo sobre como eles se relacionam, que ideias eles passam aos possíveis leitores do anúncio, qual é o discurso dele, etc. Escolha um dos anúncios para realizar seu trabalho.
 - Agora é hora de pensar na intervenção do grupo. Para isso, decida que modificações podem ser feitas no anúncio, alterando suas imagens e seus textos: o que você gostaria de mudar para explicitar e criticar os valores e as ideias contidos nele?
 - Com recorte e colagem, ou mesmo por meio da edição digital no computador, faça as alterações que o grupo escolheu para transformar o anúncio.
 - Depois, elabore um cartaz como seu novo anúncio ou cole-o como uma página de uma revista, para colocar seu trabalho em circulação.
4. Inspirado pelas obras de Cildo Meireles, nesta atividade você vai criar uma intervenção artística a respeito de um tema sobre o qual queira propor uma discussão na escola e colocar em circulação. O objetivo é elaborar uma mensagem acerca de um tema ou notícia que você conhece e fazer com que seu trabalho atinja o máximo de pessoas possível ao circular no contexto escolar.
- Para esta experimentação, primeiro forme um grupo com mais dois colegas e converse a fim de escolher um tema e planejar como será o seu projeto de intervenção.
 - Para isso, discuta com seu grupo sobre ações políticas que podem ser denunciadas ou que o grupo se posicione contra, ideias sobre melhoria para o país, de que forma a vida em sociedade pode ser melhor, quais são os problemas sociais com os quais você mais fica indignado, etc. Todos os integrantes do grupo devem participar da discussão sobre como agir poética e politicamente, intervindo no espaço da escola.
 - Depois de escolher um tema, pense em como será a sua intervenção e nos materiais de que você vai precisar. Você pode propor intervenções por meio de obras de artes visuais ou por meio da música, da dança e do teatro, por exemplo. Também vale usar tecnologias, como os recursos de aparelhos celulares, computadores ligados à internet, etc. Você pode fazer *performances*, *happenings*, entre outras formas de expressão artística.
 - Lembre-se de que o intuito é levar a mensagem a muitas pessoas, por isso pense em uma forma de circulação da arte.
 - Combine com o professor e os demais colegas da sala uma data para a apresentação das intervenções de todos os grupos e preste atenção aos trabalhos de todos, tentando decifrar qual é a mensagem que cada grupo quer passar.

Para concluir a experimentação

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) Como foi a sua experiência com a confecção de carimbos e matrizes? As imagens deram os resultados esperados ou você considera que o procedimento alterou os desenhos? De que forma você assimilou essas alterações?
 - b) Qual foi o foco das intervenções que você criou, tanto no espaço escolar quanto nos anúncios publicitários? Você considera que conseguiu veicular de maneira eficiente suas mensagens? De que forma o alcance desse tipo de intervenção poderia ser ampliado?
 - c) O que você achou das técnicas e dos procedimentos que explorou nas atividades? Você acha que poderia se apropriar deles para criar novos e diferentes trabalhos artísticos? Como?
 - d) Para você, de que forma o trabalho de Cildo Meireles e o que você aprendeu e experimentou até agora se relacionam ao processo de circulação da arte? Na sua opinião, a arte é encontrada em locais específicos? Quais?

Ao conversar com os alunos, oriente as reflexões e a discussão sobre as questões propostas no sentido de estabelecer relações entre a reprodução de imagens, a circulação dos objetos de arte e a possibilidade de abordar temas e questões que são do interesse dos alunos, sobre os quais eles podem estender o diálogo público, ao fazer circular seus trabalhos e suas ideias. Nesse contexto, será interessante destacar o papel da arte como instrumento de integração social, o que valoriza o conceito artístico sobre a obra de arte acabada.

Contexto

Arte processual

Cildo Meireles não foi o único a questionar por meio de sua arte os processos de circulação artística. Essa ideia vem de um tipo de arte, a arte processual, que é uma modalidade da arte conceitual e se caracteriza como uma prática artística que incita a reflexão e a discussão de ideias ao transformar as obras de arte em instrumentos para o comentário e a crítica dos processos sociais. Além disso, muitos dos questionamentos propostos por ela se voltam para o próprio sistema da arte. Por isso, muitas das obras de arte processual possuem características como a transitoriedade, o sistema alternativo de circulação e distribuição e a mistura aparentemente indissolúvel entre documento e obra.

Fanzine: espécie de revista para fãs.



Envelope de arte postal com raio X, de 1976, 18,5 cm x 12 cm, do artista e poeta Paulo Bruscky (1949), que na década de 1960 iniciou intensas pesquisas e produções com a arte conceitual no Brasil. Um dos pioneiros e maiores incentivadores da arte postal no país, o artista organizou duas exposições internacionais dessa arte no Recife nos anos de 1975 e 1976.

Escuto histórias de amor, ação realizada pela artista brasileira Ana Teixeira entre os anos de 2005 e 2012. Foto de 2012. Nesta ação, a artista sentou-se em lugares públicos de diversos países, como Alemanha, Itália, Espanha, França, Chile, Canadá, Brasil, Portugal e Dinamarca, junto a um cartaz com os dizeres "escuto histórias de amor", enquanto tricotava uma lã vermelha. As ações formaram uma videoinstalação que conta com um som único, editado com vozes em diferentes línguas e outros ruídos cotidianos dos espaços públicos.

Os artistas que produzem esse tipo de arte não estão preocupados somente com o produto final e o acabamento e a forma das suas obras; eles se preocupam também com os processos de produção e circulação das obras, a forma como chegam às pessoas e como se dá a interação com o público. Um exemplo de arte processual é a **arte postal**. Artistas postais trocam entre si ou enviam a pessoas e instituições cartas ilustradas, **fanzines**, envelopes decorados ou ilustrados, cartões-postais, objetos tridimensionais, etc., por meio do correio.

A arte processual também se configura como **antiespetacular**, ou seja, as obras de arte processual circulam em sistemas sociais os mais diversos e cotidianos, e não no sistema da arte criado pela aristocracia e pela burguesia desde o início da era moderna, caracterizado por grandes exposições e espetáculos suntuosos.

Como as obras de arte processual são proposições de conteúdo crítico e de formato pouco tradicional, acabaram por provocar uma reformulação do sistema de circulação e conservação da arte, como a montagem expositiva e as técnicas de conservação de acervos.



Promova uma conversa com a classe relacionando a atividade 3 da seção **Experimentação** ao ativismo. Apresente as intervenções do coletivo Os Bigodistas e avalie se eles conseguem identificar semelhanças entre a produção deles com a dos artistas do coletivo. Ao subverter propagandas por meio de intervenções realizadas nelas, muitos artistas procuram criticar o sistema de consumo desenfreado e os moldes da sociedade capitalista. Pergunte aos alunos o que pensam sobre a divulgação da obra sem autorização prévia. Questione se a falta de autorização muda algo

Artivismo na interpretação da obra, pontuando a recusa de se inserir no sistema que critica. Pergunte também como isso se relaciona com a obra de Cildo Meireles.

O artivismo é também um tipo de arte que busca criticar os processos de circulação e de produção artísticas. Ele responde à necessidade dos criadores de se manifestar politicamente e de forma apartidária nos espaços públicos. Para tanto, os artistas criam intervenções que usam a cidade como suporte, com ou sem autorização prévia. O artivismo encontra na arte um convite à militância, seja ela política, ecológica, social ou espiritual, expressando através da literatura, da pintura, da escultura, do teatro, do cinema, da música e da *performance* os seus pontos de vista e suas leituras sobre a vida e o mundo.

Um exemplo de como a arte pode ser um instrumento de mobilização e conscientização social é o grafite, uma vez que essas pinturas ocupam as ruas e os espaços públicos e podem chegar a todo tipo de espectador, instigando a reflexão sobre as mais diversas causas. O artista plástico, antropólogo e professor Renato da Silveira (1944), por exemplo, fez uma exposição em paredes das ruas do centro de São Paulo em homenagem ao Dia da Consciência Negra, celebrado em novembro.



Túlio Tavares/Acervo do artista

Intervenção do coletivo Os Bigodistas. Inspirados na obra *L.H.O.O.Q.*, de Marcel Duchamp, Os Bigodistas pintam bigodinhos em *outdoors* da cidade de São Paulo a fim de manifestar sua indignação contra a propaganda abusiva.

Vinicius Pereira/Folhapress



Vinicius Pereira/Folhapress

Grafite em pilstras do Elevado Costa e Silva, o Minhocão, no bairro de Santa Cecília, região central de São Paulo (SP). O projeto Omô Lodjô tem assinatura de Renato da Silveira e apoio da Prefeitura de São Paulo.

Por meio de colagens com máscaras afro-brasileiras em grandes dimensões e imagens fortes e coloridas, o artista quis chamar a atenção para a valorização da cultura africana na sociedade e para problemas sociais que envolvem preconceito e discriminação. Para isso, utilizou fotografias, pinturas e fragmentos de livros e revistas com imagens de máscaras africanas e lançou mão de técnicas computadorizadas para criar novas imagens.

Nas pinturas do artista, vemos a apresentação de seres humanos misturados com elementos animais, especialmente nos olhos e na boca. Há também elementos da natureza, como flores e conchas, tecidos, ornamentos do candomblé, diferentes pinturas faciais e enfeites. Com isso, o artista também chamou a atenção para a diversidade humana, a liberdade de expressão e os ritos de diferentes culturas africanas. Ao ver as fotos, que sensações a imagem provoca em você?

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, faça um levantamento de informações sobre artistas e coletivos brasileiros que atuam em prol de uma causa política, social ou ambiental por meio de seu trabalho. Ao buscar suas obras, identifique as ideias que os artistas defendem e as estratégias que utilizam para que seus trabalhos circulem pela sociedade. Faça uma coleção de imagens de suas obras e ações e compartilhe o trabalho com os demais colegas e o professor em uma apresentação na sala de aula.

Nesta atividade, o objetivo é que os alunos relacionem as formas de apresentação e circulação da arte no meio social à possibilidade de ação e intervenção política pelo artista. Em suas apresentações, oriente os trios para que coloquem foco em obras, ações e intervenções realizadas pelos artistas e coletivos de arte, para que analisem e reflitam sobre a forma pela qual esses trabalhos circulam e como isso pode promover a conscientização do público acerca dos temas que eles abordam.

RECORTE NA HISTÓRIA

Como a arte processual e o ativismo foram possíveis?

Nesta seção, vamos conhecer ou rever alguns momentos da História da Arte que você já estudou anteriormente, mas dessa vez com foco em compreender como os artistas que produziam em outras épocas se relacionaram com os temas e conteúdos políticos e sociais da arte processual e do ativismo. Com esse enfoque, você vai perceber como são múltiplas as maneiras pelas quais a arte interage, circula e é consumida na sociedade em diferentes períodos.

A relação que existe entre arte e política pode ser entendida de diversas formas, desde uma relação de servidão e convivência até uma relação de resistência, tanto no âmbito do poder público como no âmbito privado. Ao longo da História da Arte, é possível verificar essa diversidade.

Reprodução/Museu Nacional do Castelo de Malmaison, França



Napoleão no Passo de Saint-Bernard, de Jacques-Louis David, 1801-1805. Óleo sobre tela, 261 cm x 221 cm.

O **Neoclassicismo** foi um movimento cultural nascido na Europa em meados do século XVIII, que teve como base os ideais do Iluminismo e um renovado interesse pela cultura da Antiguidade clássica, valorizando os princípios da moderação, do equilíbrio e do idealismo. Os artistas neoclássicos eram a favor das Revoluções Burguesas, aderiram ao governo de Napoleão e promoveram o poder da burguesia. Por isso, a maioria das obras neoclássicas está ligada a governos liberais e republicanos da Europa, em sua época. Muitos artistas realizavam obras exaltando a história, as origens e as conquistas desses governos, com a intenção de fortalecer a ideia de nação e de desenvolvimento.

O **Romantismo** foi um movimento artístico, político e filosófico surgido nas últimas décadas do século XVIII na Europa que perdurou por grande parte do século XIX. A arte romântica caracterizava-se pelo lirismo e pela intensidade de emoções, numa oposição ao modo neoclássico de se fazer arte. Uma de suas principais características era a valorização do sentimento do artista, que se expressa de forma dramática, num jogo de luz e sombra parecido com o estilo barroco. Politicamente, os românticos se opunham à ação política burguesa e buscavam denunciar ações e retomar valores apregoados antes de os burgueses tomarem o poder, como a ideia de liberdade e justiça social.



A revolução belga de 1830, de Gustave Wappers, 1835. Óleo sobre tela, sem dimensões.

The Bridgeman Art Library/Keystone Museum/Museu Real de Belas Artes, Bruxelas, Bélgica.

Reprodução/Museu d'Orsay, Paris, França.



As respigadeiras, de Jean François Millet, 1857. Óleo sobre tela, 83,5 cm x 110 cm.

O **Realismo** foi uma forma de expressão que buscava retratar a realidade tal qual ela é. Para os artistas realistas, a arte não deveria melhorar a realidade, mas, sim, revelar o mundo vivido. Oposta à emoção romântica, a temática realista se afastou dos temas mitológicos, católicos ou heroicos: a beleza estava no cotidiano da vida urbana ou rural, na casa das pessoas, em seu trabalho. É o primeiro momento da história da pintura no qual temas mais sociais, relacionados ao cotidiano do povo, eram abordados. É também um reflexo da época: com a Revolução Industrial surgem os grandes centros urbanos, nos quais as questões e diferenças sociais ganham mais evidência.



O baile no Moulin de la Galette, de Pierre-Auguste Renoir, 1876. Óleo sobre tela, 131 cm × 75 cm.

O **Pós-Impressionismo** caracterizou-se por diferentes estilos e tendências artísticas cuja origem encontra-se no Impressionismo, tanto como uma reação contrária a ele como visando um desenvolvimento maior da escola. Tendências como o Simbolismo e o Expressionismo já se encontram nas obras de alguns dos pintores pós-impressionistas, como Seraut, Toulouse-Lautrec, Gauguin e Van Gogh. Este último foi um artista de extrema importância para a pintura do século XX. Considerado um dos precursores do Expressionismo, em suas obras mostrava os homens e as mulheres do povo de modo forte e contundente.



Polos azuis, de Jackson Pollock, 1952. Óleo sobre tela, 212,1 cm × 488,9 cm.

A **arte engajada** é a arte que busca levar a conscientização ao povo, nos moldes marxistas. Isso quer dizer que essa arte busca fazer com que o público tenha consciência de sua classe social, de seu gênero, de sua etnia, etc. Essa forma de arte pode ser vista na música, no teatro, em pinturas e em diversos outros meios e se tornou bem evidente em momentos da história em que o despotismo se tornou insuportável, como no período do nazismo e do fascismo, assim como nas ditaduras militares que surgiram principalmente na América Latina em meados do século XX.

O **Impressionismo** buscou representar as sensações visuais por meio do tratamento da cor e da luz. Os artistas dessa época registravam nas obras suas percepções sensoriais quando observavam as cenas cotidianas. Eles perceberam que a cor de um objeto muda conforme a hora do dia ou a iluminação que a cobre e queriam registrar essa variação. Além disso, brincavam com a ilusão de óptica e seus efeitos. Para tanto, utilizavam pinceladas curtas, puras, em cores vibrantes. Uma fonte de inspiração foi a fotografia, pois os artistas impressionistas também buscaram "capturar" instantes e foram grandes promotores da vida privada burguesa, retratando seu dia a dia.



Os comedores de batata, de Vincent van Gogh, 1885. Óleo sobre tela, 82 cm × 114 cm.

O **Expressionismo Abstrato** ganhou esse nome por combinar a intensidade emocional do Expressionismo Alemão com a estética antifigurativa das escolas abstratas da Europa, como o Futurismo e o Cubismo Sintético. Os expressionistas abstratos promoveram a retomada da postura crítica do Expressionismo Alemão e a contestação do entusiasmo desenvolvimentista, o que marcou sua posição política.



Capa do compacto simples do samba "Apesar de você", de Chico Buarque de Holanda, lançado em 1970. Em "Apesar de você", há versos que se referem à ditadura militar: "Hoje você é quem manda/Falou, tá falado/Não tem discussão".

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, faça um levantamento de informações para aprofundar seu estudo sobre ideias e abordagens políticas de artistas pertencentes às escolas, estilos e movimentos apresentados no texto. Você pode procurar manifestos, textos de época, entrevistas e declarações dos artistas para fazer a análise das obras. Depois da busca, monte uma apresentação visual. Escolha de quatro a seis obras que mostrem como os artistas tratam da relação entre arte e política para apresentar aos colegas e ao professor. Em sua apresentação, comente as obras, demonstrando de que forma elas apresentam o posicionamento político dos artistas. Para isso, você pode usar o computador a fim de criar apresentações com a ajuda de slides.

quais figuras públicas estavam vinculados, etc. É importante também destacar as diferenças que se instalam a partir da arte contemporânea, quando os artistas passam a produzir mais autonomamente, sem o mecenato de governantes, como acontecia muitas vezes até o século XIX.

Interlinguagens

A radioarte de Sarah Washington e Knut Aufermann

Você já pensou em quantas pessoas ouvem rádio enquanto trabalham, andam em transporte público ou dirigem seus carros? Uma infinidade de pessoas ouve rádio todos os dias, não é mesmo? Pois é! Esse meio de comunicação faz parte do cotidiano da maioria das pessoas. Por isso, a circulação da música também foi um dos aspectos da produção artística que passaram a ser questionados e sofreram transformações.

Desde 2005, por exemplo, a artista britânica Sarah Washington e o artista alemão Knut Aufermann questionam a circulação da música em nosso cotidiano. Estimulados por esse tema, criaram uma estação de rádio diferente e itinerante, a Mobile Radio. Os dois começaram suas experiências na Resonance FM, uma estação de rádio comunitária de Londres voltada principalmente para a cena das artes, um verdadeiro laboratório de ideias e uma oficina sonora de radioarte.

Rádio comunitária: tipo especial de emissora de rádio FM, de alcance limitado a no máximo 1 km a partir de sua antena transmissora, criada para proporcionar informação, cultura, entretenimento e lazer a pequenas comunidades.

A artista britânica Sarah Washington, de azul, e o artista alemão Knut Aufermann, ao fundo, de vermelho, durante apresentação de um programa de sua rádio itinerante, no qual a transmissão foi realizada utilizando a cabeça de um manequim, em Toronto, Canadá, em 2015.



Stefan A. Rose/Acervo da artista

Leo Eloy/Acervo da artista



Sarah e Aufermann no estúdio da Mobile Radio montado na 30ª Bienal de Artes de São Paulo. A radioarte é apresentada em diversas cidades do mundo.

O interesse dos dois artistas é criar uma sonoridade que interaja com o lugar onde a rádio está localizada no momento. As experiências feitas pela Mobile Radio mostram que é raro o lugar do qual não se possa transmitir sons, e cada um tem sua própria personalidade ou impressão acústica. Algumas das transmissões de ruídos e sonoridades feitas pela dupla são feitas ao vivo, enquanto outras são editadas em programas, reportagens ou experimentos sonoros, criando uma intersecção entre música, linguagem e sons.

A dupla já realizou gravações em diversos locais da Europa. Um deles foi o Gasômetro de Oberhausen, na Alemanha, um enorme cilindro metálico com uma acústica muito peculiar. Em 2010, os dois passaram duas noites dentro do prédio, junto com outros nomes ligados às artes sonoras, como músicos e profissionais de radionovela, entre eles Felix Kubin, Dinah Bird, Barbara Kaiser e Paulo Raposo, realizando uma verdadeira *performance* de sons.

Entre os dias 7 de setembro e 9 de dezembro de 2012, a Mobile Radio participou da 30ª Bienal de Artes de São Paulo. Foi a primeira vez que Knut Aufermann e Sarah Washington levaram o projeto para fora da Europa. Durante a Bienal, eles ocuparam um estúdio totalmente aberto no Pavilhão Oscar Niemeyer, pois a intenção era que o ruído das pessoas presentes no pavilhão fizesse parte das transmissões.

As transmissões da Mobile Radio não têm horário fixo. Além disso, podem ser retransmitidas por outras rádios comerciais, além da internet. O fato de não ter uma audiência fixa não preocupa os artistas: para eles, quem estiver ligado à rádio no momento é que importa. E para você? Esse modo de ouvir rádio parece interessante?

Navegue

Conheça mais sobre a Mobile Radio em seu site oficial. Disponível em: <http://mobile-radio.net/>. Acesso em: 3 abr. 2016.

Para saber mais



As rádios comunitárias e a resistência política

Durante a década de 1960, a liberdade de expressão tornou-se um objetivo popular importante. Nesse período, na Europa, principalmente na Itália e na França, surgiram emissoras de rádio que não tinham vínculo com órgãos estatais, grupos de interesses comerciais, partidos políticos ou entidades religiosas, as chamadas **rádios livres**.

Diferentemente das rádios comerciais, as rádios livres não transmitem publicidade comercial e sobrevivem por meio de doações de seus produtores, realizadores, colaboradores e ouvintes. Antigamente, elas utilizavam apenas a banda de frequência modulada (FM), atingindo somente a localidade em que transmitem. Entretanto, com o avanço das novas tecnologias, muitas delas têm realizado suas transmissões por meio da internet, chegando a ter alcance mundial. Do ponto de vista legal, as rádios livres são consideradas rádios-piratas, uma vez que transmitem seus programas ilegalmente, isto é, sem uma concessão de funcionamento expedida por autoridades governamentais.

No Brasil, temos a experiência da Cemina, uma organização não governamental que criou programas para rádios comunitárias feitos por cidadãos e cidadãs que não são profissionais do rádio. O **Fala Mulher** foi o primeiro programa de rádio produzido pelas mulheres do projeto e estreou no ano de 1988. Veiculado por rádios comunitárias de diversas cidades, o Fala Mulher trazia na sua programação temas de cidadania e discussões para que as mulheres percebessem sua força e importância.



Dominique Gutekunst/Gamma-Rapho/Getty Images

Estúdio da rádio Strasbourg em 1985, uma das rádios livres da França.

Deixe que os alunos se manifestem sobre o tema que querem abordar e o tipo de programa que querem gravar. Oriente-os, explicando que eles podem pensar em uma radionovela, em um programa de entrevistas ou debates, em um conteúdo que trabalhe o humor, etc. Ajude-os com os temas, incentivando-os a buscar

Para praticar

- Agora que você conheceu trabalhos de artistas engajados com a política, que tal produzir programas de rádio que possam transmitir conteúdos sobre cultura, arte, informação, etc.? Para isso, forme um grupo com mais três colegas e escolha o tipo de programa e o tema sobre o qual querem falar. Depois, escreva um roteiro, pensando no programa que será transmitido e nas informações que você vai passar. Busque em jornais, revistas e na internet conteúdos que estejam relacionados ao seu tema, para melhor informar seus ouvintes. Organize as tarefas de cada um do grupo na elaboração e na gravação do programa. Leve um gravador ou mesmo um aparelho celular para gravar seu trabalho. Depois, salve-o e apresente-o aos colegas da turma.

informações em outras fontes. Se possível, escolha um programa de alguma rádio local para ouvir com os alunos como forma de sensibilização para a atividade. Se possível, reserve o laboratório de informática da escola ou o aparelho de som, para que os alunos exponham seus trabalhos.



Nesta seção, você encontrará propostas de atividades para a realização de produções artísticas nas quais poderá ampliar sua experiência em Arte, além de aprimorar suas propostas pessoais. As atividades são orientadas pela retomada dos temas que foram estudados no capítulo como uma forma de fechar nossos estudos. Lembre-se de colocar as produções em seu portfólio.

Fazendo ativismo e colocando ideias em circulação

Você alguma vez se deu conta de que muitas imagens presentes em nosso cotidiano são produzidas segundo técnicas de reprodução? Já pensou em como elas são produzidas?

Quando falamos em gravura, pensamos em reprodução e circulação de imagens. Como vimos, a xilogravura é uma das formas mais antigas de gravura, mas existem outros tipos, como a que é feita em metal e a litogravura, na qual a matriz é um tipo de pedra especial. Atualmente, muitas gravuras são impressas utilizando técnicas digitais, mas, há poucas décadas, rótulos, camisetas, capas de disco, cartazes e panfletos, sacolas e outras embalagens eram feitos com serigrafia, *offset*, xilogravura e outras técnicas.

Hoje, artistas e coletivos de arte buscam alternativas de reprodução de imagens, com a intenção de torná-las mais acessíveis a todos. Grafiteiros fazem estêncil para imprimir suas imagens nas ruas, gravadores imprimem xilos em papel de baixo custo para fazer a arte circular em forma de panfletos e lambe-lambes, outros fazem carimbos e veiculam as imagens em cartas e cartões-postais, há os que unem as artes visuais e a literatura e criam fanzines com uma quantidade de exemplares para distribuição, etc.

Bruno Fernandes/Fotobarena



O lambe-lambe é um tipo de arte urbana que circula nos mais diversos ambientes.

Então, que tal fazer um fanzine? O fanzine é um tipo publicação que esteve presente em diferentes momentos da história, nos movimentos de contracultura, como alternativa para fazer circular ideias, pensamentos, imagens de modo mais livre e artesanal. Como a ideia é fazer uma publicação com certa tiragem, ou seja, uma quantidade de exemplares para espalhar arte pela escola e outros cantos, é importante utilizar uma técnica de reprodução da imagem. Para isso, você vai utilizar o carimbo.

Forme um grupo com mais cinco colegas. O primeiro passo é pensar nas ideias que você quer transmitir no seu fanzine. Pense em algo sobre o qual você queira conscientizar os colegas da escola, como o perigo da prática do *bullying*,



Divulgação/GWS

Capa do fanzine sobre moda, comportamento e cultura produzido pelas garotas brasileiras do *blog Girls with Style*. Lembre-se de que um fanzine é uma espécie de revista feita à mão. Surgido nos anos 1960, os fanzines eram produzidos especialmente por jovens que queriam divulgar suas ideias. Há várias formas de se editar um fanzine: com carimbos, com xilogravura, com mimeógrafo e até com fotocopiadoras.

o feminismo, a poluição ambiental, etc. Em seguida, você vai criar carimbos para reproduzir as imagens que farão parte da sua publicação.

- **Fazendo o carimbo**

Para a produção do carimbo, disponha de uma base (que pode ser um pedaço de madeira ou papelão bem resistente sobre a qual as imagens serão produzidas em relevo), barbante, retalhos de EVA, cola, tesoura, rolinho de pintura e tinta para carimbo. Faça um desenho que tenha relação com o tema da publicação na base (matriz) e contorne-o colando fios de barbante ou de retalhos de EVA. Depois, espere secar e utilize o rolinho de pintura para acrescentar tinta ao seu carimbo, tomando cuidado para não exagerar na tinta. Teste o carimbo em uma folha de papel e ele estará pronto! Você e seu grupo podem fazer mais de um carimbo relacionado ao tema escolhido.

Em seguida, junte todos os carimbos criados e pense em maneiras de combinar texto e imagem, elaborando pequenas frases ou poemas, combinando duas ou mais imagens, etc.

- **Produzindo o livretinho**

Para a elaboração do fanzine, você vai produzir livretinhos, que podem ter vários formatos. Para isso, você vai precisar de papéis de todos os tipos, tesoura, cola e grameador. Primeiro, decida quantas páginas o fanzine do grupo vai ter e, em seguida, escolha o formato. Pense na capa, na página de créditos (que leva o nome dos integrantes do grupo), na introdução, nas matérias, nas imagens, etc. Este é um exercício para calcular como será a produção de vocês. Uma dica é montar um exemplar para servir de modelo. Depois de tudo decidido, corte os papéis e monte os livrinhos, usando a tesoura e a cola ou o grameador. Lembre-se de produzir uma tiragem que possa ser distribuída aos demais grupos da sala e aos outros alunos da escola.

- **Criação do fanzine** Nesta etapa, ajude os alunos na criação dos textos do fanzine. Eles podem, por exemplo, utilizar manchetes de jornais ou revistas a fim de fazer uma crítica ou colagens com imagens. Para isso, vão precisar fotocopiar essas imagens.

Antes de partir para as impressões dos carimbos nos livretos e a composição dos textos, é importante definir como será cada página; afinal, a proposta é dar sentido à reprodutibilidade e, para que isso ocorra, todos os exemplares devem ser iguais. Para ficar mais produtivo, cada página pode ser criada por um colega do grupo, que vai definir quais carimbos serão utilizados para compor as ideias que você e seu grupo querem passar.

Depois de escolher quem será o responsável por cada conteúdo, monte uma linha de produção, em que cada um do grupo vai ficar encarregado de reproduzir a mesma página tendo em mente a tiragem que o trabalho terá. Ou seja, cada um deve carimbar e compor os textos várias vezes, exatamente da mesma maneira, de acordo com a quantidade de cópias de exemplares que o grupo deseja produzir.

Nesta etapa, é necessário tomar cuidado para que a tinta dos carimbos não borre. Para isso, você pode dispor de almofadas de carimbo para colocar a tinta, que devem ser maiores do que os carimbos produzidos. Se os retalhos de madeira para as bases forem pequenos, você pode utilizar almofadas-padrão para carimbo, encontradas em papelarias e lojas de material para escritório. Para carimbos maiores, utilize um pedaço de espuma, cortado aproximadamente com 25 cm × 15 cm, com 1,5 cm de altura. Coloque o retângulo de espuma sobre uma bandeja de isopor e molhe-o com tinta para carimbo ou anilina, deixando-o bem saturado.

Depois de produzir toda a sua tiragem, é hora de colocar o fanzine em circulação.

- **Circulando a arte** Os temas, as ideias e as proposições dos alunos para o fanzine devem ser autorais. Incentive cada grupo a discutir sobre as relações da circulação da arte, a política e as intervenções artísticas para que definam o que querem colocar em seu

Depois de ter o seu fanzine pronto, divida a tiragem com os colegas do grupo e distribua-os aos demais grupos da sala. Em seguida, vá para lugares comuns da escola e faça a distribuição da sua arte aos colegas de outras turmas e anos. Você também pode levar a sua produção para a comunidade, distribuindo o seu fanzine aos pais de alunos ou a pessoas que passem pela escola. fanzine. Também pode ser interessante montar um fanzine da classe toda, com uma página de cada aluno, por exemplo. Além das técnicas indicadas na

Depois da experimentação, reúna-se com seus colegas de sala e o seu professor e converse a respeito da atividade. Em que ela o ajudou a entender o modo de circulação da arte? Para você, é possível fazer arte fora de circuitos como museus e galerias? Como? atividade, os alunos também poderão usar outros recursos de reprodução de imagens que tiverem disponíveis, como a gravura de isopor ou mesmo fotocópias, para criar outros fanzines.



Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

Na foto, carimbos feitos com a técnica da xilogravura. Perceba como as matrizes funcionam exatamente como os carimbos. Foto do Museu de Paleontologia de Santana do Cariri, no Ceará.

PARA ENCERRAR

Nas conversas de síntese e avaliação das atividades e estudos relacionados ao capítulo, é importante que os alunos estabeleçam relações múltiplas entre os conteúdos e as produções. A reprodutibilidade, própria da gravura, está diretamente relacionada à circulação e ao alcance da arte, características fundamentais da arte política e ativista. É importante que os alunos identifiquem essas conexões.

Caso seja possível realizar uma visita a um museu ou a uma galeria de arte em sua cidade, combine com os alunos uma data e verifique previamente informações sobre a exposição. Se não for possível, sugira aos alunos que busquem arte urbana que possa ser relacionada à arte processual e ao ativismo. Veja mais orientações sobre como organizar excursões com os alunos para eventos artísticos no final deste livro.

Visite

Em sua cidade há mostras ou exposições de arte visual que tenham relação com a arte processual ou o ativismo? Se sim, não deixe de visitá-las com o professor e os colegas para conhecer outras obras de arte visual.

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você estudou muitos conceitos relacionados à arte e a seus processos de circulação. A seguir, resumimos os conteúdos que foram abordados.

- Trabalhos artísticos podem ser colocados em circulação dentro dos diversos circuitos de nossa sociedade.
- Ao circular e intervir no meio social, um trabalho artístico pode despertar a crítica e a reflexão acerca da realidade.
- O artista Cildo Meireles desenvolve sua poética transformando e subvertendo objetos e ideias, criando novos significados.
- Podemos conceber a sociedade como um sistema no qual diversas partes estão integradas. A arte faz parte desse sistema, ao mesmo tempo em que pode ser estudada como um sistema em si. Essa abordagem permite que compreendamos melhor como os diversos agentes e conceitos envolvidos nesse processo se articulam.
- A gravura é um meio de produção artística que permite a reprodução de imagens. Por isso, ela está relacionada com a circulação e o alcance da arte.
- O curador é um pesquisador que propõe formas de contato com a arte por meio de exposições e outros eventos.
- A arte processual é uma prática artística que busca estabelecer a discussão de ideias com o público e transformar as obras de arte em instrumentos de crítica social.

Retomando o portfólio

1. Sobre os estudos e as atividades realizados neste capítulo, o que você considera mais significativo para os seus conhecimentos sobre as artes visuais?
2. Como o conceito de circulação da arte influi nas reflexões acerca das relações entre a arte e o meio social do qual ela faz parte?
3. O que você discutiu e aprendeu sobre o papel da arte e do artista na sociedade?
4. De que forma a proposição de estudar a arte como um sistema social nos auxilia a compreender como ela funciona? Quais as aprendizagens que essa abordagem lhe proporcionou?
5. Como você vê a arte conceitual e processual depois de estudar este capítulo? Como essas propostas reposicionam os conceitos de autoria, de obra de arte e de onde a arte é encontrada?
6. Ao longo da História, quais as transformações mais significativas que você vê nas relações entre a arte e as instituições e sistemas políticos? Como os artistas se colocam em relação a essas questões?
7. De que forma as produções realizadas se relacionam com as aprendizagens que você construiu e os conteúdos estudados?
8. Você considera que em suas produções artísticas você e seus colegas atingiram os objetivos e as ideias que tinham como meta? Quais foram as alterações necessárias em seus projetos?
9. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do estudo? Como você as contornou?

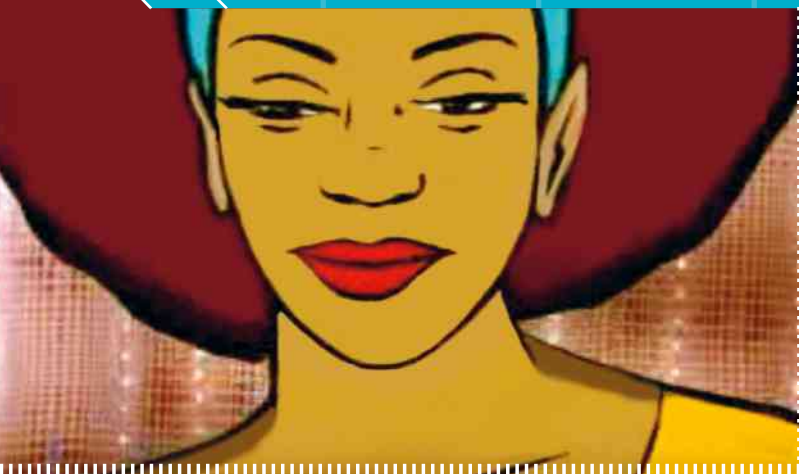


CAPÍTULO

12


Música e periferia

Reprodução/<www.youtube.com>



Frames do videoclipe *Sr. Tempo Bom*, de Thaíde & DJ Hum, de 1996.

Sr. Tempo Bom

-  Ouça "Sr. Tempo Bom", de Thaíde & DJ Hum, no CD de áudio deste livro e acompanhe a letra. Em seguida, responda às questões, compartilhando suas ideias com os colegas e o professor.

Que saudade do meu tempo de criança,
quando eu ainda era pura esperança,
eu via minha mãe voltando pra dentro do nosso barraco,
com uma roupa de santo debaixo do braço.
Eu achava engraçado tudo aquilo,
mas já respeitava o barulho do atabaque,
e não sei se você sabe,
a força poderosa que tem na mão de quem toca um
toque caprichado, santo gosta.
Então me preparava pra seguir o meu caminho,
protegido por meus ancestrais.
Antigamente o samba-rock, Black Power, *soul*,
assim como o Hip-Hop era o nosso som,
a Transa Negra é quem rolava as bolachas,
a curtição do pedaço era o La Croachia,
eu era pequeno e já filmava o movimento ao meu redor,
coreografias, sabia de cor,
e fui crescendo rodeado pela cultura afro-brasileira,
também sei que já fiz muita besteira,
mas nunca me desliguei das minhas raízes,
estou sempre junto dos *blacks* que ainda existem,
me lembro muito bem, o som e o passinho marcado
eram mostrados por quem entende do assunto,
e lá estavam Nino Brown e Nelson Triunfo,
juntamente com a Funk & Cia. que maravilha!

**Que tempo bom, que não volta nunca mais,
que tempo bom, que não volta nunca mais.
Que tempo bom, que não volta nunca mais,
que tempo bom, que não volta nunca mais.**

Calça boca de sino, cabelo *black* da hora,
sapato era mocassim ou salto plataforma.
Gerson Quincombo mandava mensagens aos seus,
Toni Bizarro dizia com razão, vai com Deus,
Tim Maia falava que só queria chocolate,
Tony Tornado respondia: pode crê,
Lady Zu avisava, a noite vai chegar,
e com Totó inventou o samba *soul*,
Jorge Ben entregava com Cosa Nostra,
e ainda tinha o toque dos Originais,
falador passa mal, rapaz.
Saudosa maloca, maloca querida,
faz parte dos dias tristes e felizes da nossa vida.
Grandes festas no Palmeiras como a Chic Show,
Zimbabwe e Black Mad eram Company Soul,

anos 80 comecei a frequentar alguns bailes,
ouvia comentários de lugares.
Clube da cidade, Guilherme Jorge,
Clube Homs, Roller Super Star,
Jabaquarina, Sasquatch, como é bom lembrar.
Agradeço a Deus por permitir,
que nos anos 70 eu pudesse assistir Vila Sésamo,
numa década cheia de emoção,
Uri Geller entortando garfos na televisão,
10 anos de *swing* e magia,
que começou com o Brasil sendo tricampeão.

O tempo foi passando, eu me adaptando,
aprendendo novas gírias, me malandreado,
observando a evolução radical de meus irmãos,
percebi o direito que temos como cidadãos,
de dar importância à situação,
protestando pra que achemos uma solução.
Por isso o Black Power permanece vivo,
só que de um jeito bem mais ofensivo,
seja dançando *break*, ou um DJ no *scratch*,
mesmo fazendo grafite, ou cantando *rap*.
Lembra do Função, que com gilete no bolso
tirava o couro do banco do busão,
uma tremenda curtição?
e fazia na calça a famosa *pizza*.
No centro da cidade as grandes galerias,
seus cabeleireiros e lojas de disco
mantêm a nossa tradição sempre viva.
Mudaram as músicas, mudaram as roupas,
mas a juventude afro continua muito louca.
Falei do passado e é como se não fosse,
o que eu vejo a mesma determinação no Hip-Hop
Black Power de hoje.

Essa é nossa homenagem a todos aqueles
que fizeram parte ou curtiram o Black Power.
Luiz Carlos, África São Paulo, Ademir Fórmula 1,
Kaskatas', Circuit Power.
Bossa 1, Super Som 2000, Transa Funk, Princesa Negra,
Cash Box, Musicalia, Galote, Black Music
Alcir Black Power, e a tantos outros,
obrigado pela inspiração.
Pode crê, pode crê!

Thaíde & DJ Hum. Sr. Tempo Bom. *Preste atenção*. LP lado B, faixa 1.
Humbatuque records, 1996. Letra disponível em: <www.lettras.mus.br/thaide-e-dj-hum/63647/>. Acesso em: 6 mar. 2016.

Se possível, apresente o videoclipe para os alunos em sala de aula a fim de que eles ouçam a canção e vejam a proposta visual de Thaíde & DJ Hum.

- O que você sentiu ao ouvir a música? Em sua opinião, do que ela fala? Você já ouviu outras músicas ou conhece outros artistas que tratam do mesmo tema?
- De que estilo musical é essa canção? Você conhece outras músicas parecidas ou outros artistas cujo trabalho tem relação com esse estilo musical?
- Que características musicais você identifica nessa canção? Você consegue perceber instrumentos ou timbres? De que modo o artista canta?
- Observe as fotos da abertura do capítulo e ouça novamente a música. Que relações podem ser estabelecidas entre elas?

Mais sobre Sr. Tempo Bom

Ao ouvir a canção apresentada na página ao lado, você provavelmente percebeu a influência de alguns ritmos e movimentos culturais, não é mesmo? Isso porque “Sr. Tempo Bom” é um *rap* que homenageia a cultura afro-brasileira, as periferias das grandes cidades e os bailes *blacks*, locais onde, a partir da década de 1970, a comunidade negra brasileira, principalmente de São Paulo e do Rio de Janeiro, reunia-se para o lazer e o fortalecimento de sua cultura.

Nessa época, as rádios nacionais começaram a tocar músicas de artistas negros estadunidenses, como James Brown (1933-2006), Little Richard (1932), George Clinton (1941), que inspiraram jovens brasileiros a organizar festas embaladas por essas canções. Entre as equipes que organizavam essas festas estavam Zimbabwe, Chic Show, Black Mad e Dinamite, que você encontra na letra de “Sr. Tempo Bom”.

Michael Ochs Archives/Getty Images



Na foto, baile *black* na Califórnia, Estados Unidos, em 1976. Inspirada nos bailes *blacks* estadunidenses, a juventude negra brasileira também usava calça boca de sino e cabelo *black power*, além de dançar em grupo com passos marcados ao ritmo da *soul music* e do *funk*.

Soul music: termo em inglês que significa 'música da alma'. É um gênero musical surgido nos Estados Unidos no final da década de 1950 muito influenciado pelo gíngado da música gospel e pelo improviso do blues, ritmo afro-americano.

A melodia da música da dupla foi criada a partir de um trecho de “Mr. Big Stuff”, de 1971, composição de Jean Knight (1943), artista conhecida como um dos grandes nomes do *soul* mundial. O uso de trechos, também conhecidos como *samples*, é uma das principais características do *rap*, que retoma canções muitas vezes consagradas com o intuito de homenagear o artista ou o compositor.

“Sr. Tempo bom”, canção do álbum *Preste atenção*, de 1996, foi um dos primeiros *raps* brasileiros a alcançar as paradas de sucesso, levando a dupla a ganhar fama no Brasil e no exterior. Nesse sentido, essa canção ajudou a divulgar a cultura produzida na periferia e a promover a valorização dessa arte.

Capa do álbum *Mr. Big Stuff*, de Jean Knight.



Reprodução/Arquivo da editora



Michael Ochs Archives/Getty Images

A cantora Jean Knight em apresentação musical na década de 1970.

Se possível, ouça a música “Mr. Big Stuff”, de Jean Knight, com os alunos.

Thaíde & DJ Hum

Mauricio Santana/Corbis/Latinstock



O rapper Thaíde é reconhecido como um dos precursores do movimento Hip-Hop no Brasil.

Se possível assista com os alunos ao documentário *Histórias do rap nacional*, que está dividido em seis capítulos e é facilmente encontrado na internet.

A história da dupla Thaíde & DJ Hum começou na década de 1980, simultaneamente à popularização do rap e do Hip-Hop no Brasil, movimento que estudaremos adiante neste capítulo. O primeiro álbum a ser lançado com um trabalho da dupla foi a coletânea *Hip-hop cultura de rua*, de 1988, do qual fazia parte a canção “Corpo fechado”, um dos primeiros raps brasileiros a ganhar notoriedade nas rádios do país.

Juntos, os artistas gravaram oito álbuns de rap, ganhando projeção nacional e internacional com canções como “A noite”, “Afro-brasileiro”, “Apresento meu amigo” e “Sr. Tempo Bom”. Na maioria das letras de suas canções, a dupla procurava relatar a vida dos afro-brasileiros que moram nas periferias das cidades e denunciar os problemas vividos por eles.

Em 2001, logo após lançar o disco *Assim caminha a humanidade*, a dupla se desfez.

Altair Gonçalves (1967), mais conhecido como Thaíde, é rapper, compositor, produtor, apresentador e ator brasileiro. Iniciou sua carreira no início dos anos 1980 como um dos fundadores da equipe de break Back Spin, estilo de dança de rua integrante do movimento Hip-Hop.

Além de músico, Thaíde já apresentou programas de televisão voltados à cultura afro-brasileira e ao rap e fez participações em filmes e seriados. Em 2016, também participou do documentário *Histórias do rap nacional*, que tem como foco contar a história da cultura hip-hop no Brasil.

Humberto Martins Arruda, ou DJ Hum, é rapper e produtor musical. Seu primeiro contato com a música foi tocando pandeiro em festas de Ferraz de Vasconcelos, município do estado de São Paulo. Colecionador de discos, em especial de funk e soul, começou a promover bailes com seus colegas em que tocava músicas de seus artistas favoritos e dessa forma iniciou sua carreira.

Em 1986, em parceria com o rapper Thaíde, formou a dupla Thaíde & DJ Hum, emplacando muitos sucessos. DJ Hum também já trabalhou com outros artistas brasileiros, como Paula Lima e Negritude Jr., e é o fundador do grupo de rap Motirô, com o rapper Lino Crizz e o rapper Cabal, com quem lançou a música “Senhorita”, em 2004, fazendo muito sucesso.

Em sua carreira participou de discos de vários artistas dos mais diferentes estilos e gêneros musicais, como Chico César, Comunidade Nin-Jitsu, Ira!, Fernanda Abreu, Rita Ribeiro, entre outros. Atualmente, é apresentador de rádio em que comanda um programa dedicado a ritmos como soul, samba-rock e à cultura hip-hop.

Carla Carniel/Frame/Folhapress



DJ Hum, artista brasileiro.

Nesta atividade você também pode pedir aos alunos que busquem na internet *raps* de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros. Proponha que cada grupo escolha uma canção e analise a letra, procurando identificar de que tema ela trata, se há um posicionamento político do autor, se ele fala sobre alguma classe social, como são construídas as rimas, que tipo de linguagem e expressões são usadas, etc. Depois, incentive-os a

Outras obras de Thaíde & DJ Hum

Para conhecer mais do trabalho de Thaíde & DJ Hum, ouça a canção “Afro-brasileiro” do álbum *Preste atenção* no CD de áudio deste livro e acompanhe a letra abaixo. Depois, converse com o professor e os colegas sobre as características que você notou na música.



Afro-brasileiro

Há mais orientações para a leitura desta obra no final do livro.

E aí, rapaziada, como é que tá?
Estamos aqui de novo pra tentar fazer você dançar
Como velhos tempos, tempos velhos, velhos quais
Tempos velhos meus amigos pretos velhos
Que não voltam mais
Ancestrais seguidos de bravos guerreiros
Faziam o Brasil inteiro se curvar
Diante de tal bravura
Que loucura
Só pra todo custo defender aquele lugar
Que aliás se chamava Palmares
E foi destruído por um velho
Que não era preto mais se chamava Jorge
E com sua sorte e nosso azar
Matou todos do quilombo que hoje seria nosso lar
E mesmo assim de novo mostro a vocês, outra vez
A importância de ser
Negro por inteiro
Reconhecendo o seu valor
E, por favor, respeitando o irmão mais claro
Que está sempre do seu lado
Torcendo pra você vencer
E crer
Na energia africana que
Emana das sementes espalhadas pelo mundo inteiro
Seja escuro, mas seja escuro e verdadeiro!

Afro-brasileiro (sabe quem eu sou?)
Afro-brasileiro (me diga quem você é)
Afro-brasileiro (sabe quem eu sou?)
Afro-brasileiro (me diga quem você é)
Afro-brasileiro (sabe quem eu sou?)
Afro-brasileiro
Somos descendentes de Zumbi
Grande guerreiro

Todo dia quando vou sair de casa pra rua
Faço o sinal da cruz pra fazer jus
A fé em Deus e nos orixás

Sou duro na queda porque
Sou filho guerreiro de Ogum com Iemanjá
E pra injuriar os conservadores imbecis
Tenho orgulho e bato no peito, sou descendente de Zumbi
Grande líder negro brasileiro
Por nossa liberdade enfrentou exércitos inteiros
Mas acabou perdendo a cabeça
E não é a cara dele que eu vejo nas camisetas
Nos *botons*, toucas ou bombetas
Nem Ganga Zumba eu vejo nas jaquetas
Até o *rap* o traiu importando santos pro nosso terreiro
Que falta de respeito
Por um homem de coragem
Que lutou pelos negros do Brasil inteiro
Meu companheiro ou minha companheira,
Não digam besteira, se assumam
Ensinem nossa cultura à sua família
A nossa tradição, a nossa evolução
Tudo isso está em suas mãos
(Não é brincadeira, não, estou falando sério, eu falo sério!)
95, 300 anos de Zumbi
Vamos homenageá-lo, agindo assim

Venha, que hoje é sexta
Eu vou chamar os refrigerantes e pra quem gosta, cerveja
Vamos sentar aqui no chão
Colocar o boxe do lado
E ouvir um som do Gog,
Mano em pesado, Câmbio negro e Racionais, meu irmão
Afinal, o que é bom tem que ser provado
Tanta coisa boa, e você aí parado acuado
É por isso que insisto
Sou um preto atrevido
E gosto quando me chamam de macumbeiro
Toco atabaque em rodas de capoeira
E toco direito
Minha cultura primeiro
O meu orgulho é ser um negro verdadeiro.

Reflexão sobre o trabalho dos artistas

- O que você achou do trabalho da dupla Thaíde & DJ Hum? Em grupo, reflita sobre as questões a seguir e depois compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) Como você se sentiu ao ouvir as canções? Em sua opinião, como o público reagiu às letras das canções da dupla em 1990, época em que foram lançadas?
 - b) Quais são os temas e as mensagens das músicas que foram apresentadas? Como eles se relacionam à periferia e à cultura africana?
 - c) Quais são as características que você mais notou no trabalho dos artistas? Para você, o *rap* é uma arte tipicamente urbana? Por quê?

Aproveite a contextualização realizada nesta seção para promover uma conversa com os alunos sobre os movimentos nascidos nas periferias, fazendo perguntas como: “Para vocês, há alguma diferença entre a arte produzida pela elite e a que é produzida na periferia? Qual?”; “Em sua opinião, a produção cultural da periferia tem a mesma visibilidade que a produção cultural dos grandes centros? Por quê?”; “Existe algum tipo de preconceito em relação a manifestações como o rap? Qual?”; “Por que algumas manifestações que nascem nas periferias possuem um tom de denúncia de injustiças e dos problemas sociais?”; etc. É importante que os alunos entendam que a produção cultural periférica assume uma postura política na medida em que traz à tona questões como a inclusão social e a reivindicação de direitos para essa população, que historicamente sempre esteve à margem do contexto cultural das elites. Para mais informações sobre esse tema, você pode acessar o site do *Le Monde Diplomatique Brasil* e ler o artigo “Cultura de periferia na periferia”. Disponível em: <www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=995>. Acesso em: 27 abr. 2016.

Mixagem: processo ou resultado de combinar vários canais de som gravados separadamente.

Saberes da Arte

Rap

Ao conhecer um pouco do trabalho de Thaíde & DJ Hum, você deve ter lembrado de outros artistas que produzem músicas com estilo parecido, não é mesmo? Isso porque o rap é um gênero musical bastante popular. Mas você sabe como ele surgiu?

A palavra rap é uma abreviação para *rhythm and poetry*, termo em inglês que significa ‘ritmo e poesia’. Alguns estudos atribuem sua origem a manifestações culturais ocorridas na Jamaica na década de 1960.

Nessa época surgiram grandes aparelhos de som com alto-falantes, os chamados *sound systems*, que se tornaram populares e eram levados para as periferias das cidades jamaicanas com a finalidade de animar festas e, muitas vezes, serviam de pretexto para que os mestres de cerimônia, conhecidos como *toasters*, fizessem discursos sobre violência e política, entre outros assuntos do cotidiano do país. Em sua opinião, com que finalidade eram realizados esses discursos? Por que havia a necessidade de discursar sobre esses temas?

Os *toasters* ganharam esse nome por fazerem “*toasting*”, isto é, declamarem a partir de uma batida monótona e repetitiva. Esse tipo de manifestação foi inspirado na tradição africana de contação de histórias realizada pelos *griots* e pelas *griottes*, que você conheceu no Capítulo 9.

No entanto, na década de 1970, em razão de uma crise econômica e social, muitos jovens jamaicanos emigraram para os Estados Unidos. Entre esses jovens estava o DJ Kool Herc (1955), que levou a tradição dos aparelhos de som e das festas aos bairros periféricos de Nova York e realizou as primeiras mixagens, utilizando músicas de James Brown.

Reprodução/Arquivo da editora



Jovens negros estadunidenses durante festa no Bronx, bairro da cidade de Nova York, em 1984. Observe os aparelhos de som. Você já viu apresentações musicais como esta?

21 Foi nessa época então que o *rap* passou a ser difundido praticamente ao mesmo tempo em que também crescia o movimento Hip-Hop, que além da música, envolvia dança e artes visuais, como veremos ao longo do estudo deste capítulo. Os primeiros *raps* foram criados pelos MCs, ou poetas que se apresentavam enquanto os DJs interferiam em músicas muitas vezes consagradas, fazendo paradas e *scratches*, ou mesmo mixando duas músicas ao utilizar dois toca-discos. Ouça um exemplo de *scratch* no CD que acompanha esta obra.

Alguma vez você já ouviu um *rap* que usa *samples* de músicas conhecidas? Você acha que é possível criar uma música apenas com trechos de músicas pré-gravadas, sem utilizar instrumentos musicais tradicionais?

Com o passar dos anos, os DJs começaram a criar as próprias melodias, misturando *samples* de diferentes canções, geralmente da tradição da música afro-americana, como o *rhythm and blues*, o *jazz*, o *soul*, o *gospel* e o *reggae*. Para isso, é preciso conhecer as músicas escolhidas a fim de fazer a mixagem dos trechos sem que a melodia fique truncada. É por isso que muitos DJs são também colecionadores de álbuns e conhecedores dos mais variados gêneros musicais, uma vez que muitos deles servem de matéria-prima para suas criações. Procure na internet por canções que usam *samples* de outras músicas conhecidas por você e compartilhe suas impressões com os colegas e o professor.

Geralmente, um DJ, ao criar um novo *rap*, busca músicas preexistentes e modifica a velocidade ou o andamento das batidas que formam o ritmo original, intercalando outros timbres e efeitos ou acrescentando *scratches*. Outro recurso muito usado no *rap* é o *loop*, ou a repetição de ritmos: um para o refrão e outro para as estrofes.

Os versos de um *rap* são cadenciados e comumente retratam o cotidiano da comunidade negra da periferia das grandes cidades, utilizando muitas vezes gírias e termos locais típicos. Em muitos casos, possuem uma métrica rígida de quatro, oito ou doze sílabas (múltiplos de quatro), de modo a acompanhar o ritmo da música, que tem, em geral, um compasso de quatro por quatro tempos, chamado de compasso quartenário, sendo o primeiro o tempo forte.

Scratch: significa mover um disco de vinil para trás e para a frente em um toca-discos a fim de gerar um efeito sonoro de avanço e na reprodução de uma música. Em geral, um *scratch* produz um som característico muito usado nos *raps*.

Converse com os alunos a respeito do *rhythm and blues*, do *jazz*, do *soul*, do *gospel* e do *reggae* e deixe que se expressem sobre o que já sabem. A partir disso, peça a eles que façam um levantamento de informações em grupos sobre esses gêneros musicais e que comparem com o *rap* em relação aos temas, à sonoridade, aos instrumentos, etc. Essa é uma atividade importante para que eles aprofundem o conhecimento do que já sabem e façam associações ao conteúdo aqui apresentado. Auxilie seus alunos na busca de *raps* com *samples* de outras canções e deixe que eles conversem sobre o que descobrirem. Você pode dar exemplos como o da canção “Samba Makossa”, interpretada por Marcelo D2 e Chorão, que cita a canção “Monólogo ao pé do ouvido”, da Nação Zumbi; da canção “Trabalhador”, interpretada por Seu Jorge, que cita “Meu nome é trabalho”, do grupo Fundo de Quintal, etc. Ressalte a dificuldade de encontrar o tempo certo para que as duas canções juntas pareçam uma só.

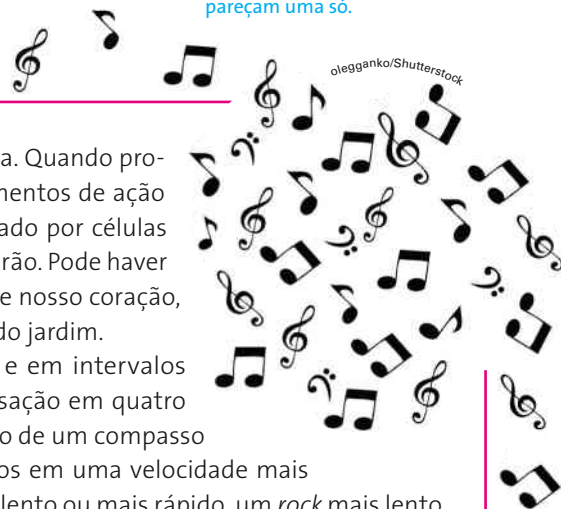
Por dentro da arte



No Capítulo 2, você viu que o ritmo é a pulsação de uma música. Quando produzimos sons, podemos criar diferentes ritmos, intercalando momentos de ação (com som) e de repouso (sem som). O ritmo, por sua vez, é formado por células rítmicas, que, quando repetidas, formam uma sequência ou um padrão. Pode haver ritmos regulares, como o tique-taque do relógio e os batimentos de nosso coração, ou ritmos irregulares, como as gotas da chuva caindo nas plantas do jardim.

Por exemplo, se você bater seu pé no chão repetidamente e em intervalos constantes, você terá marcado uma pulsação. Ao dividir essa pulsação em quatro tempos (1 2 3 4 / 1 2 3 4 / 1 2 3 4 / 1 2 3 4), será criado um ciclo rítmico de um compasso quartenário como o utilizado no *rap*. Os ritmos podem ser tocados em uma velocidade mais rápida ou mais lenta. Por isso, podemos ter um ritmo de valsa mais lento ou mais rápido, um *rock* mais lento ou mais rápido, etc., ou seja, andamentos diferentes.

Mas como distinguir um ritmo de outro? Os ritmos são organizações variadas de batidas fortes e fracas em sequências repetidas, relacionadas à pulsação da música. É por meio dessa alternância de característica das batidas que podemos perceber se um ritmo é *rock*, *blues*, valsa, samba, etc.



Navegue

Para conhecer mais sobre os movimentos do *break*, você pode acessar sites que contêm vídeos e tutoriais. Uma sugestão é o site dedicado a *B-boys* de língua portuguesa: <<http://bboyppt.forumeiros.com/t450-tutorial-de-breakdance-para-iniciantes-top-rock-sixstep-baby-freaze-windmill>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

O objetivo desta atividade é aprofundar os conhecimentos dos alunos acerca do papel social e político que a arte periférica desenvolve na sociedade. Ao analisar o contexto do surgimento do *breakdance*, os alunos podem ser levados a associar essa manifestação artística à inclusão social, à valorização da produção cultural da periferia e ao seu papel na diminuição de problemas como a violência, por exemplo. Aproveite para despertar os alunos para assuntos do cotidiano de nosso país, por exemplo, se existem diferenças sociais e econômicas entre a população da periferia e dos subúrbios, etc. É importante que eles possam formar uma opinião crítica sobre esses assuntos de forma autônoma, mas a sua mediação no debate é fundamental.

Breakdance

Quando falamos em *rap* e cultura *hip-hop*, é fundamental explorar um estilo de dança de rua que surgiu na mesma época: o *breakdance*, também chamado de *B-boying*. Essa dança era praticada nas ruas dos “guetos” de Nova York onde havia disputas violentas de poder entre as gangues e, muitas vezes, a intervenção da polícia. Aos poucos, o *break* mostrou-se uma alternativa pacífica a essas gangues na disputa por espaço e poder, que substituíram dessa forma a violência pelas batalhas de dança.

Os primeiros *breakers* brasileiros, dançarinos também conhecidos como *B-boys* e *B-girls*, começaram a ensaiar seus passos na década de 1980, em espaços públicos, como praças, parques e estações do metrô. Nesse estilo de dança de rua podem ser observados movimentos rápidos e acrobáticos, gestos muitas vezes bruscos e ondulatórios, além de rotações do corpo apoiado apenas na cabeça ou nas costas.

Avani Stein/Folhapress



O *B-boy* brasileiro Nelson Triunfo (1954) ganhou fama no movimento Hip-Hop por ser um dos primeiros, assim como Thaíde, a iniciar o *breakdance* no Brasil, mais precisamente nas ruas do centro de São Paulo, na década de 1980.

Para ampliar o conhecimento

- Em dupla, levante informações sobre o contexto do surgimento do *breakdance* e sobre a maneira como ele se relaciona ao *rap* e à produção cultural das periferias da década de 1970 até os dias atuais. Durante seu trabalho, procure analisar o papel social dessa manifestação, que contribuiu para a diminuição da violência em muitos locais periféricos da cidade de Nova York. Depois, compartilhe suas conclusões oralmente com toda a turma e o professor em um debate na sala de aula.

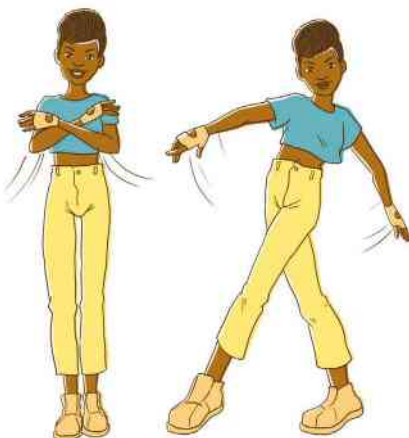


Movimentos do *break*

Atualmente, o *breakdance* é um estilo de dança de rua muito comum nas grandes cidades do mundo. Por incentivar a competição entre os dançarinos, que devem “batalhar” por meio da dança, o *break* tem alguns passos básicos e outros que devem ser improvisados no momento da disputa. Que tal conhecer alguns dos passos básicos dessa dança e quem sabe disputar com algum colega?



Ilustrações: Bianca Lucchesi/Arquivo da editora



Este movimento chama-se *Top rock move*. Ele é a apresentação de quem vai dançar e deve ser realizado na batida mais forte. Nesse passo, a perna direita é deslocada para a frente em diagonal ao mesmo tempo em que a esquerda fica atrás, flexionada. Os braços devem ficar abertos quando a perna for à frente, e quando retornar, eles devem se fechar, à frente, formando uma cruz. Depois, o movimento é repetido para o outro lado.

Este passo você deve conhecer: é o famoso *Moonwalk*, que ganhou fama com o cantor *pop* Michael Jackson (1958-2009). Nesse passo, o dançarino parece flutuar no chão, andando para trás. Para realizá-lo, deve-se apoiar o pé direito sobre os dedos e posicioná-lo atrás do corpo. A perna esquerda desliza para trás e a direita passa a estar à frente novamente, como fazemos ao caminhar, só que de frente para trás.



Outro passo comum no *break* é o *Arm wave*, em que o dançarino deve começar o movimento alinhando os braços na altura do peito. Esse movimento deve ser realizado gradativamente: a mão esquerda se levanta e o cotovelo desce. Ao mesmo tempo, o braço direito repete o movimento enquanto o braço esquerdo volta a ficar alinhado, imitando o movimento de uma de onda.

Técnicas e tecnologias

Pickup, mixer, fone de ouvido e CDJ

Como vimos, o *rap* é um gênero musical em que geralmente um DJ utiliza efeitos sonoros, como a mixagem, para mesclar trechos de canções pré-existentes, passando de uma música para a outra sem interromper a pulsação e o ritmo e, assim, criando novas melodias. Até os anos 1980, a discotecagem era feita apenas com discos de vinil, mas hoje já é possível fazer músicas com CDs e até arquivos em *MP3*.

Para isso, os DJs utilizam equipamentos como *pickup*, *mixer*, fones de ouvido e CDJ.

As *pickups* são as estações de trabalho dos DJs, onde são tocados discos de vinil. Além de possuir dois toca-discos, esse aparelho possui um *mixer* que, por sua vez, tem o *pitch*, um botão deslizante que regula a velocidade do disco e permite sincronizar a frequência da música que está tocando com a que vem logo depois.

O *mixer* também serve para unir os canais de som e direcionar a música para as caixas de som. Para escolher que canal vai tocar, o DJ desliza os botões de volume de um deles.

É no CDJ que o DJ toca CDs. Como faz com o vinil, ele pode avançar ou retroceder a música rapidamente, realizando um efeito similar ao do *scratch*. Para acompanhar a música, o DJ usa um fone de ouvido plugado numa saída separada das que vão para as caixas.



Pickup, aparelho que permite a mixagem de dois discos, essencial para o trabalho do DJ.



CDJ, uma *pickup* que toca CDs.



Para acompanhar seu trabalho, o DJ utiliza fones de ouvido.

Para praticar

- Que tal, com mais três colegas, fazer um experimento de combinação de trechos de diferentes músicas, explorando uma colagem musical? Com telefones celulares ou computadores, experimente tocar em sequência pequenos trechos de diferentes músicas. Ao realizar essas combinações, você vai notar que as canções têm melodias, ritmos e andamentos diferentes. Depois, aumente o desafio e procure músicas mais semelhantes, até que você consiga combinações interessantes e mais fluentes. Se possível, com um programa de edição de sons, você pode criar as próprias músicas e gravar para que os demais grupos da sala e o professor apreciem seu trabalho.

TRABALHO DE ARTISTA

Diretores artísticos

Na indústria fonográfica, que inclui gravadoras, rádios e casas de espetáculos, é responsabilidade do diretor artístico escolher os produtores e coordenadores de projetos musicais que envolvem a produção de um CD, um programa de rádio ou um espetáculo de música, por exemplo.

Também é função do diretor artístico supervisionar o processo de recrutamento e seleção de músicos e cantores, indicando quais são os gêneros musicais que melhor se enquadram no projeto, além de todo o montante de investimento de que os artistas necessitem. Isso inclui a divulgação dos artistas, a confecção do figurino, além de toda a publicidade que o projeto utiliza. Por isso, o diretor artístico é quem decide o caminho estético de um produto cultural, ou seja, é ele quem escolhe os gêneros musicais e os artistas que irão ganhar mais ou menos divulgação.

Para que suas escolhas sejam bem-sucedidas, é fundamental que esse profissional, além de ter o domínio do campo artístico, também entenda o que será tendência e conheça o gosto do público. Para isso, são feitas pesquisas de mercado e estudos de opinião, que geralmente diminuem a margem de erros.

Marcos Vicca, diretor artístico da rádio MIX FM, cuja sede é na cidade de São Paulo. Entre suas funções estão o planejamento estratégico da rádio, que envolve a criação e o desenvolvimento de novos programas, criação de campanhas da rádio e de promoções, etc.



ASCOM/Rádio Mix

Estimule os alunos a elaborar as perguntas para a entrevista previamente. Peça que leiam o texto sobre o trabalho do diretor artístico e que também

levantem informações sobre essa profissão na internet, com entrevistas ou reportagens sobre o trabalho desses profissionais, para que possam criar perguntas a partir de suas dúvidas. Incentive-os a perguntar sobre o percurso que os produtores fazem até chegar à direção artística, para que identifiquem quais são as competências e as habilidades que esses profissionais desenvolvem nessa carreira. Se possível, peça a eles que façam registros de áudio ou vídeo da entrevista e compartilhem com os colegas da turma e o professor.

Entrevista

- Com mais dois colegas, faça uma visita a uma estação de rádio, a um estúdio ou selo de gravação ou a uma agência de produção de eventos artísticos. Nesses lugares, você pode encontrar diretores ou produtores artísticos, que podem falar sobre o trabalho de direção artística de gravações e *shows*. Faça uma entrevista com esses profissionais, para descobrir como é o mercado de trabalho da área e as principais atividades relacionadas a ele. Prepare antecipadamente algumas perguntas sobre as atribuições, responsabilidades e os deveres do entrevistado, sobre a formação e o tipo de experiência do profissional, como é a relação de um diretor artístico com os músicos e os locutores, como é decidida e planejada a gravação de um programa de rádio ou de um *show*, etc. Depois de coletar os dados e analisá-los, converse com o professor e os colegas sobre as suas impressões.

EXPERIMENTAÇÃO

Nesta seção, você encontrará propostas de atividades que trabalham o ritmo e sua relação com a palavra cantada, além da dança e da integração com outras linguagens artísticas, como as artes visuais. Assim como acontece na cultura *hip-hop*, o objetivo é que o aluno faça relações entre as linguagens, materializando suas ideias de diversas formas.

Nesta seção, há uma série de propostas de experimentação artística, que relacionam ritmo, poesia e movimento. Não se esqueça de guardar registros em foto, áudio e vídeo para compor seu portfólio e acompanhar seu percurso em Arte.

O portfólio é um importante instrumento de acompanhamento e avaliação da produção dos alunos ao longo do Ensino Médio. Com a ajuda dele, os estudantes podem refletir sobre suas escolhas em relação a temas, formas de expressão e suas preferências formais e estéticas. A cada nova produção, pode ser enriquecedor retomar os portfólios.

Você pode propor que os alunos organizem outras rodas de improviso e aproveitem também para variar os temas: podem falar da escola, da rua, de programas de televisão, política, personagens e pessoas conhecidas da cidade, etc.

Antecipadamente, peça aos alunos que pesquisem e organizem os mais diversos materiais para desenho e colagem. Valem também materiais não convencionais, que eles possam utilizar para fazer um desenho ou confeccionar uma colagem. Sugira que explorem cores, texturas e materiais, sem se preocupar com figuração. Incentive a busca pela obtenção de resultados variados pela combinação desses elementos.

1. Você já ouviu falar dos duelos de MCs? Nesses eventos, os MCs não decoram as letras, eles vão criando enquanto cantam, de acordo com o que estão sentindo ou com as respostas do coro e dos outros cantores. Geralmente, são dois cantores, acompanhados de bases gravadas ou DJs ao vivo, que provocam um ao outro em um duelo de versos e rimas improvisadas. E, claro, esses duelos também são uma forma de brincar e de incentivar o talento de cada um. Então, o que você acha de experimentar fazer versos de improviso?

- Para isso, forme uma roda com a turma em que todos devem ficar de pé. Um de seus colegas será escolhido para começar a marcar um ritmo batendo palmas e os pés e depois todos vão fazer o mesmo.
- Em seguida, o colega que começou a bater palmas também será o primeiro a cantar improvisando. Ele deve cantar apenas dois versos que falem do seu dia a dia na escola. Por exemplo:

“Hoje eu acordei e fui pra escola

Fui cantar um rap e improvisar...”

- Na sequência, o colega que estiver do lado esquerdo do que recitou os primeiros versos deve começar a improvisar outros dois versos, e assim por diante, até completar a roda. Lembre-se de que é importante buscar palavras que rimem com os versos citados pelos colegas anteriores.
 - Não se incomode se na primeira vez soar esquisito, o que importa é contar um pouco do que aconteceu no seu dia na escola e se lembrar de não perder a pulsação (ou seja, não perder o passo do compasso quartenário). Repita a atividade para exercitar o improviso.
 - Aproveite para experimentar diferentes batidas, usando as palmas das mãos e os pés. As variações de ritmo acontecem de acordo com os intervalos entre suas palmas, criando diferentes padrões de repetição. Você e seus colegas podem ouvir diferentes tipos de música, para perceber seus ritmos e variar a forma de executá-los com o corpo.
2. Agora, que tal pensar na composição de uma capa de CD de *rap*? Você vai criar o logotipo de uma banda e a imagem da capa.

- Primeiro você vai precisar de uma folha de papel cortada em formato quadrado, com 15 centímetros de lado, que é o formato padrão de uma capa ou encarte de CD.
- Depois você vai escolher o material que achar mais interessante para fazer a arte da sua capa de CD. Pode ser lápis de cor, canetinha, papéis coloridos para realizar uma colagem, imagens de revistas, tinta guache, etc.
- Analise as estrofes que você criou na atividade anterior e retome também as músicas que você conheceu neste capítulo. A partir delas, procure identificar os principais temas e elementos abordados, prestando atenção na letra, na melodia e nos timbres. Lembre-se de que a cultura *hip-hop* se manifesta por meio das diversas linguagens artísticas, que ela é, antes de tudo, atitude. Portanto, reflita bastante sobre as imagens que vão expressar a mensagem que você quer passar com a capa do seu CD.
- Pense no logotipo e na imagem para a capa. Elas devem ser uma interpretação daquilo que você percebeu e entendeu do gênero musical *rap* até o momento.
- Depois de terminar o trabalho, reúna-se com seus colegas e monte uma exposição com todas as capas que foram feitas. Converse com eles para entender suas interpretações.



3. Agora que tal praticar o que você aprendeu sobre o *breakdance*? Para isso, vista roupas leves e confortáveis, que permitam movimentos livres, e use calçados que não tenham muita aderência ao chão. No *breakdance* é comum deslizar e rodopiar, por isso, se a sola do calçado tiver muito atrito com o chão, você pode cair.

- Para começar, coloque uma música a fim de embalar suas experimentações de dança. Escolha em conjunto com a turma um ritmo dançante, como *soul*, *black* ou *rap*. Sinta a pulsação da música, acompanhando as batidas com palmas e procurando relaxar o corpo.
- Depois, de pé e com os pés afastados na linha dos ombros, deixe os joelhos um pouco flexionados. Mantenha os braços soltos e relaxados ao lado do corpo e preste atenção à música.
- É importante mexer os quadris. Nesse estilo de dança, além dos pés, os quadris também devem entrar no ritmo. É necessário mexê-los para os lados, para a frente e para trás, no ritmo da música. Essa é a primeira etapa para aprender movimentos mais radicais.
- Ao som da música e seguindo a batida, comece a mexer o corpo. Você ainda não precisa imitar os dançarinos de *break*, mas procure entender como funcionam certos passos.

4. Agora que você já aqueceu seu corpo com a atividade anterior, que tal fazer alguns passos básicos do *break*? Para isso, treine fazendo os passos descritos a seguir.

- *Dougie*: mexa braços e ombros da esquerda para a direita. A partir desse passo, você pode realizar outros movimentos.
- *Stanky Leg*: estique a perna para fora e gire primeiro em um sentido para depois girar no sentido contrário.
- Aprenda a destacar uma parte do corpo. Os dançarinos chamam isso de fazer um *pop*. Deixe o corpo parado e mexa somente braços, ombros, tórax ou outra parte do corpo que quiser.
- *Nae Nae*: dobre os joelhos, levante e abaixe os braços e cruze os mesmos atrás do corpo. Esses movimentos combinam com quase todas as batidas de *rap*.
- A melhor maneira de começar a dançar é relaxar, mexer os quadris e fazer os passos que você tiver vontade de fazer ao som das batidas. Você pode misturar outros passos de dança ou criar os próprios passos. Não é necessário conhecer tudo a respeito do *break* para começar a dançar. Portanto, entregue-se ao ritmo da música e você vai se desenvolver nesse tipo de dança.

É importante que os alunos fiquem relaxados e à vontade com seus corpos e com a presença dos colegas a fim de se preparar para as atividades de dança. Lembre aos alunos de que cada um tem seu jeito e o próprio ritmo para apresentar passos de dança. Destaque a importância das etapas acima para que iniciem, em seguida, as experimentações com os passos de *breakdance*.

Estimule os alunos a buscar vídeos de dança de rua na internet. Além de encontrar registros de apresentações e campeonatos de dança, eles também podem ver vídeos tutoriais que ensinam vários passos de *break*, por exemplo. Incentive os grupos a explorar novos passos e a compartilhar com os demais colegas. É possível que alguns alunos já tenham maior familiaridade com esse tipo de dança. Se esse for o caso, peça a alguns desses alunos que ensinem o restante da turma a fazer alguns passos característicos do *break*.

Para concluir a experimentação

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre as atividades realizadas. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) Como foi a experimentação com o improviso? Você teve alguma dificuldade em criar as rimas?
 - b) Quais são os elementos que você escolheu para representar a visão sobre o *rap* na capa do CD? Como as imagens expressam sua criação?
 - c) Na sua experiência com os passos de dança inspirados no *break*, o que foi mais desafiador? Como foi a parceria com seus colegas para desenvolver essas atividades?
 - d) Como você relaciona as atividades desta seção aos conteúdos apresentados sobre *rap* e à cultura do Hip-Hop?

O objetivo desta conversa final é sistematizar os conceitos trabalhados nas atividades e destacar as relações entre as diferentes linguagens: música, dança e artes visuais. Estimule os alunos a refletir sobre todas as atividades, tendo como fio condutor o ritmo da batida do *rap*.

Contexto

Essa seria uma ótima oportunidade para um trabalho interdisciplinar com o professor de História, momento em que é possível estudar conteúdos sobre a história e a cultura da segunda metade do século XX.

Cultura hip-hop

Quando falamos de *rap*, é muito difícil dissociá-lo do contexto em que ele surgiu e do Hip-Hop, um movimento cultural que teve início no final da década de 1960, no Bronx, periferia da cidade de Nova York. Nessa época, os Estados Unidos viviam conflitos raciais intensos que englobavam desde o movimento pacífico pelos direitos civis da população negra proposto por Martin Luther King, até ações revolucionárias armadas lideradas pelo Partido dos Panteras Negras, fatos que proporcionaram a união dessa população contra as diversas formas de preconceito e injustiças.

O Partido dos Panteras Negras foi formado no final da década de 1960 e lutava pela conscientização da população negra norte-americana, pela valorização da cultura desse povo, por direitos e justiça iguais aos da população branca, etc., e acreditavam que isso só seria possível por meio da luta armada e da violência. Por seu caráter subversivo, esse grupo sofreu perseguições da polícia e perdeu muitos de seus membros, tornando-se um partido focado nos serviços sociais prestados às comunidades negras dos Estados Unidos. Na foto, membros e simpatizantes dos Panteras Negras durante protesto contra a prisão de alguns de seus integrantes, na cidade de Nova York, Estados Unidos, 1969.



David Fenton/Getty Images

A região do Bronx era em sua maioria habitada por negros, hispano-americanos e jamaicanos e não possuía espaços de lazer e cultura. Em razão disso, os jovens que lá viviam passavam a maior parte do tempo no único espaço em que podiam exercer atividades culturais: **as ruas**. Foi dentro desse contexto social que começaram a surgir então as primeiras *block parties*, festas reali-

zadas em blocos de apartamentos abandonados na região do Bronx, onde a população se reunia com o objetivo de construir coletivamente uma identidade cultural e ganhar espaço na sociedade e na política por meio da música, da dança, do discurso e das artes visuais, quatro dos elementos que compõem a cultura *hip-hop*. Em sua opinião, por que havia a necessidade de criar uma identidade cultural?

Continue a reflexão acerca da arte produzida nas periferias das cidades agora, associando à necessidade de participação social e de reconhecimento de um grupo. Deixe que os integrantes dos Panteras Negras em discurso na cidade de Boston, Estados Unidos, em 1970.

alunos falem sobre suas impressões, mas procure promover uma conversa que aborde o contexto histórico de discriminação racial que ocorre nos Estados Unidos e aproveite para relacionar com o que vivemos no Brasil.



Spencer Grant/Getty Images

O *rap*, combinado com a crescente importância dos MCs, o *break*, com o aumento do número de *B-boys* e *B-girls*, e o grafite, que vamos conhecer mais adiante neste capítulo, ganharam popularidade, tornando esse movimento cultural um estilo de vida na opinião de muitas pessoas. Jovens da classe operária das grandes cidades que eram adeptos do Hip-Hop passaram a se vestir inspirados no uniforme de jogadores de basquete, usando calças, camisetas e bermudas largas, bonés e tênis de cano alto. Além disso, postavam-se de modo característico, utilizando movimentos corporais do *break*, como os braços cruzados, as mãos em frente ao corpo, o corpo curvado, etc. A linguagem utilizada também é uma maneira de ressignificar e valorizar a cultura da periferia, por isso, é comum o uso de jargões e gírias dentro desse movimento.

No Brasil, a cultura *hip-hop* chegou no início da década de 1980 com o *rap*, por intermédio das equipes dos bailes *blacks*, das revistas e dos discos vendidos na rua 24 de Maio, no centro da cidade de São Paulo. Os pioneiros do movimento foram o *B-boy* Nelson Triunfo, MC Pepeu e o Comando DMN. Esses artistas abriram caminho para nomes como Thaíde & DJ Hum, MC DJ Jack, Os Metralhas, Os Jabaquara Breakers, Racionais MC's e muitos outros lançarem suas carreiras.

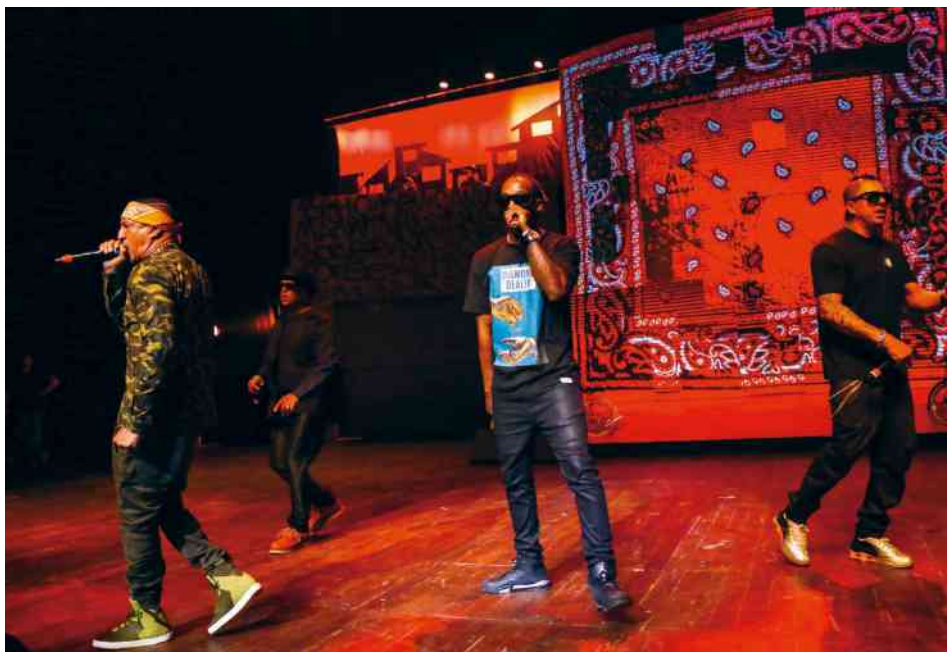
Rapidamente, a cultura *hip-hop* chegou a diversas capitais brasileiras, como Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte, entre outras. Você provavelmente conhece muitos artistas que estão ligados ao Hip-Hop e ao *rap*, não é mesmo? Atualmente, há diversos artistas envolvidos nesse movimento, como Criolo, Emicida, Marcelo D2, Lúvia Cruz, Negra Li, Karol Conka, entre outros, que endossam a importância da cultura criada nas periferias e divulgam essa arte. Mas, em sua opinião, os objetivos do Hip-Hop de retratar o comportamento de um grupo social e produzir uma cultura que expresse a voz da periferia foram alcançados? Qual é a sua posição em relação à incorporação dessa cultura pela mídia e pela indústria da moda? Você acredita que hoje alguns dos valores dessa cultura foram distorcidos? Reflita sobre essas questões e converse com os colegas e o professor sobre as suas impressões.

Oriente os alunos para que busquem informações sobre diversos grupos e artistas de *rap* do Brasil e explorem de que forma esses artistas se relacionam com o Hip-Hop, do que falam as letras de suas músicas, qual a sua relação com a mídia, se existem projetos sociais em que eles estão envolvidos, etc. É importante que identifiquem traços da cultura popular nesses artistas e que reconheçam os objetivos do Hip-Hop. Organize uma apresentação dos trabalhos em sala de aula. Se possível, reserve o aparelho

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, busque informações na internet ou em revistas sobre um artista ou grupo de *rap* do Brasil. Levante dados sobre sua carreira, temas que abordam, canções de maior sucesso e sua relação com as regiões e a comunidade onde estão inseridos. Procure vídeos e gravações para conhecer melhor o trabalho desses artistas e, depois, produza cartazes ou *slides* com imagens do artista que você escolheu para mostrar aos demais colegas da sala. Você também pode gravar as suas músicas preferidas para que todos possam ouvir e identificar as características do *rap* e do Hip-Hop vistas até agora no capítulo.

Para o debate proposto, você pode dividir a turma em dois grandes grupos: um contra e outro a favor da chegada do *rap* ao mercado e à grande mídia. O importante é que os argumentos sejam coerentes e que um grupo consiga dialogar com o outro sem ofender ou causar confronto. Faça a mediação do debate, incentivando os alunos a refletir sobre os efeitos da mídia, que pode dar respaldo e reconhecimento ao Hip-Hop, mas ao mesmo tempo pode distorcer alguns dos fundamentos desse movimento.



Jales Valquer/Fotoarena

Racionais MC's, grupo brasileiro de *rap*, que foi fundado na periferia da Zona Sul de São Paulo (SP). Formado no final da década de 1980, é um dos grupos de *rap* mais famosos do Brasil. Na foto, o grupo em apresentação em São Paulo (SP), em 2016.

RECORTE NA HISTÓRIA

O que precedeu o rap e o Hip-Hop?

Como vimos, o *rap* tem sua origem na cultura afro-americana e possui influência de diversos gêneros musicais criados no decorrer da história. Agora vamos conhecer esses gêneros que possibilitaram e formaram o *rap* que conhecemos hoje.



Trabalhadores negros durante a construção de uma cerca de proteção para a estação ferroviária Union Railroad. Foto de 1963.

No início do século XIX, emigrantes africanos ainda eram escravizados nos Estados Unidos. A música era uma forma de eles expressarem suas emoções de acordo com a própria cultura. Enquanto plantavam e colhiam algodão ou trabalhavam em obras da construção civil, eles cantavam para embalar suas jornadas de trabalho em uma cadência pontuada por uma batida pesada e regular. Eram cantos de fé religiosa, chamados *spirituals*. Muitas vezes, as letras das canções falavam contra o trabalho escravo ou sobre formas de escapar dele. Em geral, essas canções eram acompanhadas pelos próprios sons do trabalho, como o bater das enxadas na terra. Esses cantos deram origem ao *blues*, um gênero musical que acabou se tornando muito popular nos Estados Unidos e teve grande influência na música popular ocidental. Dele, nasceram outros estilos musicais que marcaram o nosso século, como o *jazz*, o *rock and roll* e a música *country*.

Depois da Segunda Guerra Mundial, por volta de 1945, artistas influenciados pelo *blues* começaram a acrescentar a esse estilo guitarras elétricas, baixos e baterias e, assim, nasceu o *rock and roll* – ritmo que apresenta uma batida agitada e constante, que nos deixa com vontade de dançar. Esse gênero foi popularizado pelos cantores norte-americanos Bill Haley (1925-1981), Chuck Berry (1926), Buddy Holly (1936-1959) e, especialmente, Elvis Presley (1935-1977). Elvis foi um dos maiores ídolos *teen* de todos os tempos.



O cantor estadunidense Elvis Presley em foto de 1970.

O *soul* é um gênero musical que surgiu durante o final da década de 1950 e início da década de 1960 entre os afrodescendentes dos Estados Unidos. Ele faz uma mistura entre o *rhythm and blues* e o *gospel*, tipo de música que teve sua origem na música cristã dos negros norte-americanos. A música *soul* é emotiva: a melodia é cheia de variações, os ritmos são malemquentes e há a presença de instrumentos de metal. Muitas vezes, os cantores se apresentam com um coral no estilo responsorial: o cantor pergunta e o coral responde.



Banda The Soul Rebels em apresentação de 2011. O grupo é conhecido por misturar *soul* e *funk* com elementos de Hip-Hop, *jazz* e *rock*.



James Brown (1933-2006), um dos cantores negros norte-americanos de maior sucesso, em foto de 1970.

Foi também na década de 1960 que surgiu a *funk music*, criada pelo pianista norte-americano Horace Silver (1928-2014). Silver uniu o *jazz* à *soul music* e começou a difundir a expressão *funk style*. Nessa época, o *funk* ainda não tinha a sua principal característica: o *swing*. Foi com James Brown que o estilo se tornou dançante e ganhou o mundo.

Ainda no fim da década de 1960, surgiu outra influência musical do *rap*: o *reggae*, um gênero musical que também teve origem na Jamaica. Esse ritmo lento e dançante caracteriza-se por não acentuar o tempo forte dos compassos. Teve grande influência do movimento religioso *rastafari*, mas seu traço marcante é a temática do amor e da crítica social, que envolve questões como desigualdade social, injustiças, fome e preconceito. Esse gênero musical foi popularizado pelo cantor Bob Marley e sua banda, a The Wailers.



Bob Marley (1945-1981) durante *show* em Chicago, Estados Unidos, 1979.



O maior símbolo da afirmação da identidade afro-americana foram os cabelos crespos.

Foi nessa época, também, que um movimento político de resistência começou a surgir: a emancipação das minorias, entre elas, os afrodescendentes. Essa emancipação vem positivando culturas que foram metodicamente destruídas pelo preconceito racial e social dos últimos séculos. Assim, nos Estados Unidos, surgiram movimentos políticos e culturais de autoafirmação dos negros, como o *Black is Beautiful* [Negro é lindo] e o *Black Power* [Poder negro].

Para ampliar o conhecimento

Auxilie os alunos para que suas pesquisas tenham como foco a investigação visual relacionada aos conceitos e às propostas estéticas dos diferentes gêneros da música afrodescendente. Se achar conveniente, peça a eles que respondam como os artistas acreditavam que as músicas

- Com mais dois colegas, faça um levantamento de informações para aprofundar seu estudo sobre as características estéticas e as propostas artísticas de um dos gêneros musicais citados. Vale procurar capas de discos, textos de época, reportagens, etc. Depois de coletar todas as informações necessárias, monte uma apresentação visual e apresente para toda a turma, relacionando as características do gênero musical. Para isso, você pode usar o computador a fim de criar apresentações com a ajuda de *slides*.

nortear o trabalho. Oriente-os durante a produção das apresentações. Outra possibilidade é utilizar cartazes com colagens para a apresentação caso a escola não disponha de computadores ou sala de informática.

É possível que alguns alunos conheçam um pouco sobre o grafite. Estimule-os a dividir suas impressões com os outros colegas da turma e a confirmar suas hipóteses ao longo do texto.

Interlinguagens

A pichação, o graficho e o grafite

Na cultura *hip-hop*, além das manifestações na área da música e da dança, também houve intervenções relacionadas às artes visuais, conhecidas como pichação, graficho e grafite. As primeiras dessas manifestações ocorreram nas periferias de Nova York na década de 1970 e foram chamadas de *tags*, que eram basicamente os nomes dos “grafiteiros” escritos nos muros e nas paredes da cidade. Com letras estilizadas de forma simples, esses artistas deixavam sua “marca” pelas ruas da cidade. No decorrer do tempo, essas letras ganharam formas mais elaboradas, algumas vezes com efeitos de movimento e mais coloridas. A partir daí, receberam o nome de *throw ups*.

No Brasil, as *tags* ficaram conhecidas como pichação ou picho e, no fim da década de 1970, apareceram em diversos locais da cidade de São Paulo. Aos poucos, deram espaço aos grafichos, ou *throw ups*, que seguiam a referência norte-americana e eram coloridos e estilizados.

O grafite que conhecemos hoje surgiu do graficho, mas possui características diferentes. Ele é uma arte de rua realizada em muros, paredes, tetos, prédios, residências e espaços públicos em geral. Assim como o *rap*, possui uma forte ligação com a denúncia de problemas sociais da periferia e de temas como injustiça, precariedade da educação, preconceito, etc. Por muito tempo essa arte, da mesma forma que a pichação, foi considerada um ato de vandalismo, pois os muros eram usados como suporte de criação para os grafiteiros muitas vezes sem a permissão do proprietário.

Por ter um caráter popular e contestador, o grafite inicialmente não era reconhecido pelos acadêmicos como uma forma de arte. Apenas na década de 1980, portanto, o grafite passou a ganhar reconhecimento de instituições como museus e galerias de arte.



Graficho realizado em estação de trem, na cidade de São Paulo.



Grafite da dupla Os Gemeos, em Lisboa, Portugal.

Ao abordar uma expressão artística de forte interferência e ocupação do espaço público, como o grafite, inúmeros conceitos podem ser trabalhados em aula. A leitura visual dessa arte de rua possibilita uma investigação que permite combinar tanto o reconhecimento de

Os grafiteiros geralmente utilizam materiais como tinta látex, pincéis, rolinhos, tinta *spray*, carimbos e estêncil para realizar suas criações. A tinta látex serve para fazer a base ou o fundo da pintura. No entanto, para passá-la no muro, os grafiteiros utilizam pincéis ou rolinhos e, depois de ter feito o fundo, as figuras podem ser desenhadas diretamente na tinta látex com a tinta *spray*. Para fazer diferentes tipos de traços, mais grossos ou mais finos, existem vários bicos que podem ser acoplados à lata de tinta. Eles ajudam a fazer os contornos, as sombras, o preenchimento e destacar as luzes.

Outro recurso utilizado pelos grafiteiros para desenhar as figuras é o carimbo. Um carimbo é uma matriz com um desenho invertido e em relevo no qual se passa uma camada de tinta. Ao bater o carimbo no muro, a tinta passa da matriz para o muro.

Além do carimbo, outro recurso utilizado pelos grafiteiros para fazer suas figuras é o estêncil, um molde vazado que traz o desenho original, ou seja, sem inversão. Para passar o desenho para o muro, entintam-se os espaços vazados do estêncil com a ajuda de um rolinho ou pincel.

Fora as técnicas para realizar o grafite que você viu aqui, você conhece mais alguma? Se sim, qual? Atualmente existem outros materiais com os quais é possível realizar esse tipo de intervenção artística. Busque na internet os materiais que os grafiteiros brasileiros estão utilizando em suas obras e converse com os colegas e o professor sobre suas descobertas.



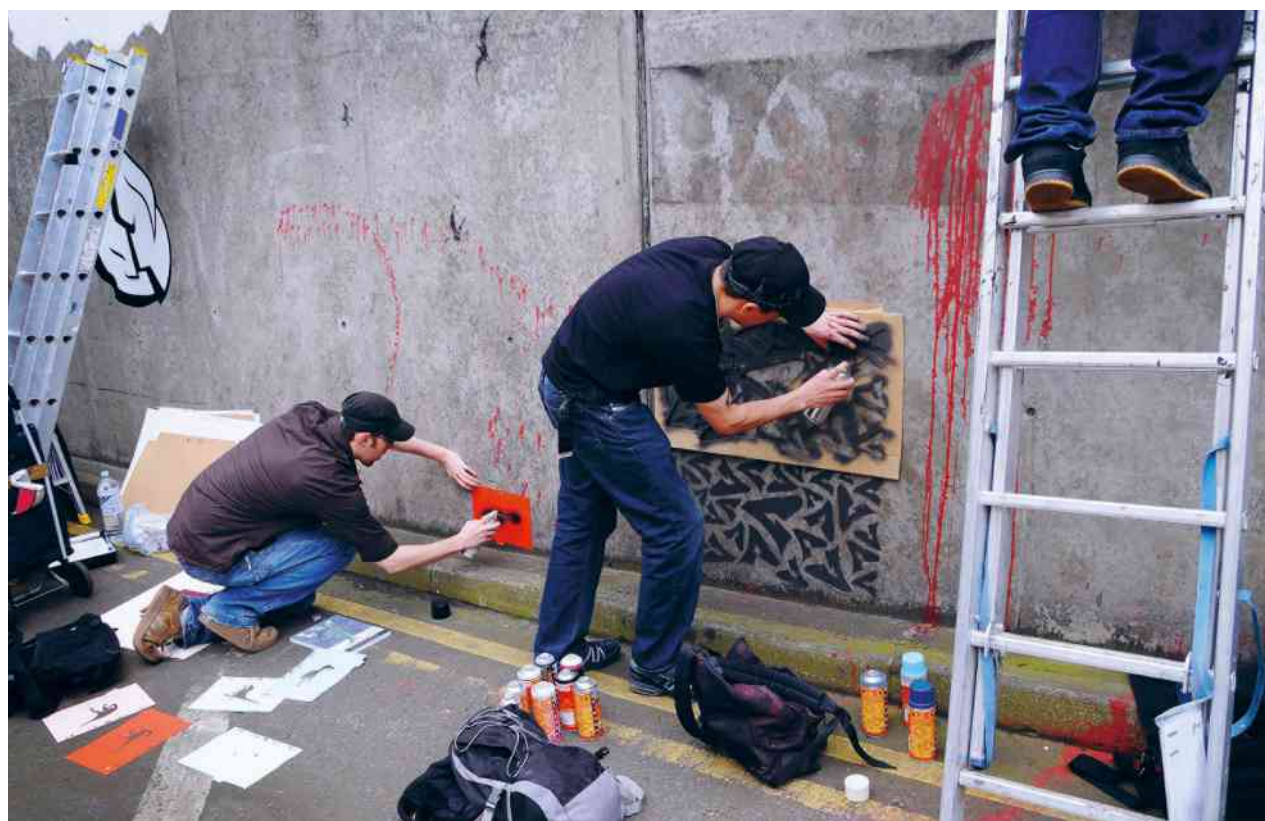
dimbar76/Shutterstock

Tinta *spray* usada em grafite.



Reprodução <www.instructables.com>

Por ser uma matriz, o carimbo permite que um mesmo desenho seja reproduzido inúmeras vezes. Além disso, é possível fazer um carimbo para cada cor de um mesmo desenho.



Jim Dyson/Getty Images

Por ser um molde, o estêncil permite que um mesmo desenho seja reproduzido inúmeras vezes.

qualidades estéticas, como também inúmeras expressões críticas à sociedade. Ao valorizar e estimular o olhar do aluno para essa expressão cultural é possível aprimorar também a percepção do entorno em seu cotidiano, colaborando para a formação de um indivíduo atento aos códigos visuais de sua época.

Fazendo ARTE



Estimule os alunos a experimentar combinações de objetos com materiais, tamanhos, formatos e timbres diferentes. Se possível, incentive a trocar os objetos entre os grupos. É importante que pensem em diferentes batidas associadas ao *rap*, com o compasso quartenário.

As atividades desta seção buscam retomar os temas que foram estudados no capítulo como uma forma de sistematizar seus estudos por meio da produção artística. Lembre-se de registrar seus trabalhos com foto ou vídeo a fim de compor seu portfólio e acompanhar seu percurso em Arte.

Um dos objetivos desta atividade é fazer os alunos identificarem correspondências e diferenças entre ritmo da fala e o do canto nas músicas. Incentive a exploração das sonoridades rítmicas das próprias palavras, sua pronúncia e elisões. Também converse com seus alunos sobre as noções de rimas, métricas e divisões rítmicas presentes nas canções. Fale dos cantos improvisados dos *rappers* e dos duelos de MCs. Você poderá propor a eles que realizem uma roda de improviso, criando as letras no momento em que a base musical é tocada.

Na internet há diversos sites com bases de *rap* disponíveis para download e uso, com licença liberada e sem restrições de direitos autorais. Você pode selecionar algumas e preparar a atividade para seus alunos, ou mesmo sugerir que eles próprios pesquisem e escolham quais bases querem usar.

Essa atividade demanda que os alunos ensaiem seus *raps* antes de apresentar aos colegas. Permita que eles tenham tempo para isso e que possam ter a chance de errar até acertar. O ideal é que também ensaiem em casa.

1. Fazendo ritmo e poesia

Vamos experimentar os sons para fazer a batida do *rap*?

- Primeiro, forme um grupo com mais três colegas para compor uma música utilizando objetos dos quais se possa extrair diferentes sons. Para isso, você deve reunir alguns objetos que possam produzir sons interessantes, como caixas, tábuas, copos plásticos, canos de PVC, latas de achocolatado, etc.
- Para escolher os objetos, você pode retomar os conceitos sobre música apresentados nas Unidades anteriores e refletir sobre o tipo de material de que ele é feito: será que o metal produz um som parecido com outro objeto feito de madeira? E objetos feitos de metal de formatos distintos produzem sons diferentes? Também pode imaginar como são os sons: será que são graves ou agudos? Duram mais ou menos tempo?, etc.
- Depois de escolher os objetos, você deve experimentar formas diferentes de obter os sons: batucando com a palma da mão, com as pontas dos dedos, com outros objetos, percutindo com um pedaço de madeira ou de metal, assoprando, esticando uma corda nele e vibrando a corda, etc. Explore as várias possibilidades usando a criatividade.
- Em seguida, você e seu grupo devem pensar em uma música de que todos gostem para tocá-la utilizando os materiais escolhidos. Depois, criem uma variação para essa música com o ritmo do *rap*. É importante criar batidas com o compasso quartenário, em que o primeiro tempo é o mais forte.

2. Criando o *rap*

Escrever um *rap* é como criar os versos de um poema, dando especial atenção ao ritmo, às rimas e à relação das palavras com as batidas. Que tal agora escrever pelo menos três estrofes para um *rap*, usando os objetos e as batidas criadas na atividade anterior?

- Primeiro, pense em um tema sobre o qual você pode escrever um *rap*. Lembre-se de que esse gênero musical tem como uma de suas características o protesto e a denúncia de problemas sociais que são muitas vezes negligenciados pela sociedade. A partir disso, desenvolva o tema em pelo menos quatro versos de quatro, oito ou doze sílabas, mas não se esqueça de fazer as rimas! Veja alguns exemplos:

Versos com quatro sílabas:

Sou Sabotage,
um bom lugar
Se constrói com humildade,
é bom lembrar
[“Um bom lugar”, de Sabotage]

Versos com oito sílabas:

Não existe amor em SP
Um labirinto místico
Onde os grafites gritam
Não dá pra descrever
[“Não existe amor em SP”, de Criolo]

Versos com doze sílabas:

Chega aí, vem ouvir, vem curtir, vem dançar
Mas não leva uma se não pode arregaçar
Porque no verso eu apavoro e não me encosto
E tenho orgulho de dizer ser preto é bom e eu gosto
[“Viagem na rima”, de Thaíde & DJ Hum]

Os trechos das letras das canções “Um bom lugar”, de Sabotage, “Não existe amor em SP”, de Criolo, e “Viagem na rima”, de Thaíde & DJ Hum, foram retiradas do site: <www.letras.mus.br>. Acesso em: 16 mar. 2016.

- Depois de escrever seus versos rimados, é hora de juntá-los às batidas que você e seu grupo criaram. Faça diversos testes até que o ritmo do seu *rap* fique bem marcado. Em grupo, toque os objetos sonoros e cante os versos. Uma sugestão é cada um do grupo cantar um verso da estrofe.

3. Transformando ideia em imagem: estêncil

Como você viu, o grafite e o *rap* estão ligados ao Hip-Hop, um universo cultural dinâmico e urbano.

O grafite é uma arte urbana: uma manifestação artística que acontece em espaços públicos. Nesse tipo de arte, algumas técnicas, como a do estêncil, permitem que o mesmo trabalho seja copiado em diversos locais e suportes.

Que tal utilizar o estêncil para criar um grafite com imagens baseadas na letra de seu *rap*? Para isso, com o mesmo grupo, siga as orientações.

- Primeiro, separe os materiais necessários para produzir seu estêncil. Você vai precisar de uma folha de sulfite A4, uma de papel-cartão A3, cartolina ou papelão, tesoura, estilete, canetas coloridas, tinta, que pode ser *spray* ou guache – no caso de escolher a última opção, serão necessários também uma bandeja e um rolinho para pintura.
- Depois de separar os materiais, o próximo passo é criar uma ilustração baseada na letra de seu *rap*. Você já analisou e refletiu sobre algumas letras de *raps* neste capítulo. Portanto, identifique os elementos centrais de sua composição e crie um desenho no papel A2 que represente o tema de sua música. Lembre-se de que o estêncil é um molde vazado, que será preenchido com tinta e formará o grafite.
- Amplie o desenho, passando-o para a cartolina. Deixe marcados os espaços nos contornos do desenho, onde você não vai poder cortar, para que não caiam pedaços da cartolina.
- Após desenhar, é hora de recortar. Com cuidado, use o estilete, passando sobre as linhas que você desenhou. Veja que, como resultado, você obtém o que chamamos de molde vazado do desenho.
- Depois de ter o molde pronto, aplique tinta sobre o espaço vazado em alguma superfície, como em outro papel, e faça testes. Ao retirar o molde, o desenho ficará no suporte e é só deixar secar. Com o estêncil você terá inúmeras possibilidades de aplicação: muros (desde que tenha autorização), papéis, camisetas, etc. Você pode usar a tinta guache e um rolinho, como também pode utilizar a tinta *spray*.
- Organize uma exposição de seu trabalho. Que tal fazer um mural na escola com o estêncil realizado por sua turma? Há alguma parte do muro da escola em que podem ser aplicadas essas imagens? Converse com o seu professor sobre essa possibilidade. Outra opção é passar os desenhos para as cartolinas, fazendo cartazes, e expor para que as demais turmas da escola vejam seu trabalho.

Ao disponibilizar materiais cortantes como o estilete é muito importante estabelecer combinados prévios de conduta com os alunos. Disponibilize bases de apoio para evitar que as mesas sejam danificadas e deixe claro que somente o suporte para o estêncil deve ser cortado. Estabeleça com os alunos imagens de simples execução. Se for possível, converse com o responsável pela escola para ver a disponibilidade de locais onde os alunos podem fazer o grafite. É ideal que eles tenham a experiência urbana dessa arte, colocando suas produções em suportes como muros e paredes da escola.



Mohammed Hamoud/Anadolu Agency/Getty Images

Grafitagem com estêncil.

PARA ENCERRAR

Oriente um debate com seus alunos. Leve-os a refletir sobre a capacidade da arte de questionar a conjuntura social de um lugar. Fale que uma das funções da arte é promover o questionamento e a reflexão. Valorize a arte popular que é produzida por diversos artistas fora do meio acadêmico. Você também pode levantar a questão da cultura de elite e da cultura da periferia. Nos dias de hoje, podemos falar em uma diferença tão clara entre a cultura de elite e a cultura da periferia?

Caso seja possível ir a uma apresentação de um grupo de *rap* em sua cidade, combine com os alunos uma data e verifique previamente informações sobre a visita. Veja mais orientações sobre como organizar excursões com os alunos no final deste livro. Outra opção é convidar o grupo para visitar a escola e ser entrevistado pelos estudantes.

Visite

Em sua cidade há grupos de *rap*? Se sim, não deixe de ir a *shows* ou apresentações com o professor e os colegas para conhecer esses artistas e seu trabalho.

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você conheceu muitos conceitos. A seguir, resumimos os conteúdos que foram abordados.

- O *rap* tem suas raízes na Jamaica e se desenvolveu com mais força inicialmente nos Estados Unidos, espalhando-se depois por vários países.
- O *rap* se difundiu primeiramente nas periferias e grandes centros urbanos, e está ligado à valorização da cultura negra nos Estados Unidos.
- O *rap* utiliza muitos recursos eletrônicos em sua composição, como as mixagens e os *scratches*, e valoriza especialmente o ritmo e as batidas.
- Existem outras manifestações artísticas ligadas ao *rap*, como o *break* e o grafite.
- Uma das principais características do *rap* brasileiro é que as letras dos grupos e dos MCs tratam de questões sociais, muitas vezes ligadas ao cotidiano das periferias das grandes cidades e capitais.
- O *rap* tem ampla presença no Brasil, sendo representado por artistas como Thaíde e DJ Hum, entre outros.
- A cultura *hip-hop* é tipicamente urbana e influencia jovens do mundo todo. Ela engloba diversos elementos e manifestações, desde a música, passando pelas artes visuais, pela moda e pelo comportamento.
- A cultura afro-americana é a origem de diversas manifestações culturais e estilos artísticos que marcaram a cultura do século XX. Suas características estão ligadas à permanência e transformação de elementos culturais de origem africana no continente americano.
- O grafite é uma manifestação das artes visuais nascido da cultura *hip-hop*. Muito frequente em muros e áreas públicas das grandes cidades, essa forma de arte ganhou espaço e tem sido valorizada nas últimas décadas.

Retomando o portfólio

1. A partir dos estudos realizados neste capítulo, como você avalia as relações entre a produção musical, o contexto histórico e socioeconômico?
2. De que forma suas reflexões sobre o papel social e cultural da música se ampliaram ou aprofundaram? Quais são, na sua análise, as formas mais significativas de integração do artista com a comunidade?
3. Como você compreende o papel da herança afro-americana para a constituição da cultura contemporânea?
4. Qual é, para você, a importância da cultura *hip-hop* nas grandes cidades?
5. O que você descobriu sobre o grafite? Como você entende as relações entre artes visuais e espaço público nas cidades?
6. Você considera que sua composição musical expressa suas opiniões, sentimentos e emoções?
7. Após o estudo deste capítulo, você acha que a arte produzida fora do contexto acadêmico é valorizada?
8. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do estudo? Como você as contornou?

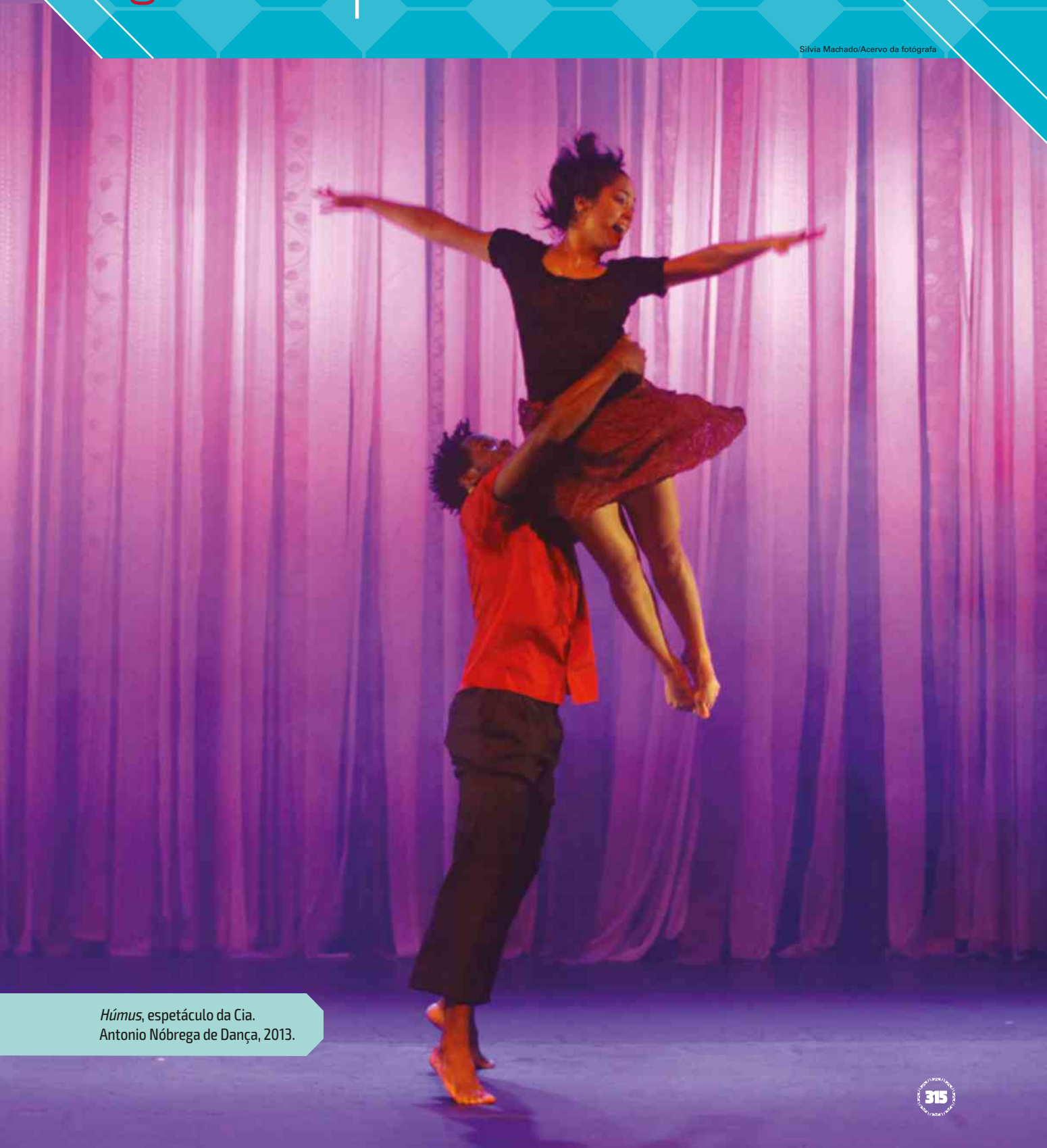


CAPÍTULO

13

Dança e brasilidade

Silvia Machado/Acervo da fotografa



Húmus, espetáculo da Cia.
Antonio Nóbrega de Dança, 2013.

Húmus

Fotos: Sílvia Machado/Arquivo da fotógrafa



Cenas de *Húmus*, espetáculo da Cia. Antonio Nóbrega de Dança, 2013.

Apresente as imagens do espetáculo da Cia. Antonio Nóbrega de Dança aos alunos e peça a eles que imaginem que estiveram no espetáculo e precisam descrever a apresentação para um colega. Proponha a eles que façam a descrição da peça, utilizando as hipóteses levantadas nas questões e as impressões deles sobre as imagens. Oriente-os a descrever a vestimenta dos dançarinos, o tipo de dança, o tipo de música presente no espetáculo, etc. Esta atividade possui como objetivo instigar o olhar do aluno para a leitura das imagens apresentadas, sobre as quais a descrição visual e a criatividade associativa possibilitam uma leitura complexa dos códigos e elementos documentados.

- Observe as imagens do espetáculo *Húmus*, da Cia. Antonio Nóbrega de Dança, e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas impressões com os colegas e o professor.
 - a) O que você vê nas imagens? Em sua opinião, do que trata esse espetáculo?
 - b) Descreva o cenário, os elementos cenográficos e o figurino dos artistas. O que mais chama a sua atenção?
 - c) Observando as fotos e levando em consideração o título do espetáculo, o que você espera ver e ouvir?
 - d) Em sua região existe alguma dança popular tradicional? Qual? Em que lugares e momentos ela acontece?
 - e) Você já participou de algum festejo popular em que a dança faça parte? O que sentiu?
 - f) Para você, existe alguma diferença entre as danças que fazem parte de festejos populares e os espetáculos de dança? Qual?
 - g) Em sua opinião, o que caracteriza uma dança brasileira?

Mais sobre *Húmus*

Faça a leitura do texto com os alunos a fim de que eles confirmem ou não as hipóteses que levantaram a partir das questões da página anterior. É importante que aqui eles tenham uma ideia do trabalho de pesquisa do artista sobre a dança popular brasileira encontrada em festas e folguedos tradicionais.

O espetáculo *Húmus*, concebido e dirigido pelo multiartista pernambucano Antonio Nóbrega, faz uma **releitura** de danças que são parte das festas populares brasileiras, como a dança dos orixás, o maracatu, os caboclinhos, o coco, a capoeira, etc. Além de danças das tradições populares brasileiras, nessa obra Antonio Nóbrega também trabalha a tradição da dança ocidental.

Desde jovem, o artista participa de festas populares e, ao mesmo tempo, pesquisa e reflete sobre essas manifestações artísticas. Em seus estudos, ele constatou que, durante as brincadeiras populares, a dança dos **brincantes** acompanha a música com procedimentos muito característicos: os dançarinos realizam movimentos singulares, como passos, saltos, giros, saracoteios, gingados, entre outros movimentos que também foram levados para o palco como parte das coreografias do espetáculo *Húmus*.

Ao longo do espetáculo, os dançarinos da companhia apresentam-se em solos, duetos e trios e tocam instrumentos de corda, sopro, teclado e percussão, compondo uma obra híbrida, em que a execução da música e a *performance* da dança estão ligadas, como forma de prestar uma homenagem à cultura popular brasileira ao mesmo tempo que a relaciona com a dança tradicional europeia.

Húmus foi o espetáculo que inaugurou a Cia. Antonio Nóbrega de Dança. O principal objetivo de Nóbrega nesse espetáculo, assim como em outros da companhia, é trabalhar o diálogo que existe entre as danças populares e a dança de tradição europeia, muito forte em nosso país, aproximando-as. Para você, é importante valorizar a nossa cultura popular? Por quê?

O nome *Húmus* faz referência à palavra “humo”, que se caracteriza como a parte superior do solo, rica em matéria orgânica e fértil. Ou seja, o espetáculo é o “chão”, o começo, que representa a raiz do trabalho da companhia com as danças tradicionais populares brasileiras.



Silvia Machado/Acervo da fotografia

Alguns dos passos do espetáculo *Húmus* foram inspirados nos movimentos acrobáticos da capoeira, que, como vimos no Capítulo 9, é uma mistura de luta e dança de raízes africanas.

Releitura: prática muito comum no mundo das artes que consiste em recriar uma obra de arte preexistente.

Brincante: nome que se dá aos participantes de brincadeiras em festejos populares, como dançarinos, músicos e animadores de bonecos.



Silvia Machado/Acervo da fotografia

Chame a atenção dos alunos para a abordagem do artista, que vai buscar nas danças das festas populares referências para compor um trabalho com a dança tradicional europeia. Pergunte a eles: “Onde costumamos ver diferentes formas de dança popular brasileira?”; “Vocês acham que há diferenças entre a dança popular brasileira, a dança erudita, como o balé, e a dança contemporânea? Quais?”; “O que vocês acham do trabalho do artista, de levar para os palcos a dança popular, que geralmente acontece nas ruas e em festejos, mesclando-a com a erudita, historicamente reservada à elite?”.

A partir dessas questões, promova uma conversa com os alunos sobre a cultura popular brasileira, que tem sido tema de muitos dos trabalhos de arte contemporânea.

Cena de *Húmus*, espetáculo que mistura dança e música, cuja trilha sonora é inspirada em festejos populares.

Navegue

Para saber mais sobre o espetáculo *Húmus*, visite a página oficial da companhia, onde você encontra vídeos e fotos dessa obra. Disponível em: <http://antonionobrega.com.br/ciadedanca/criacao_humus.php>. Acesso em: 4 abr. 2016.



Antonio Nóbrega, artista brasileiro.

Música de câmara: gênero de música clássica no qual a orquestra é formada por instrumentos de corda e soprano. Antigamente, esse tipo de música era executado sobretudo dentro de palácios e propriedades dos nobres e da realeza.

Pantomima: interpretação teatral que utiliza apenas gestos, movimentos e expressões faciais.

Arte multicultural: arte que valoriza o conhecimento de múltiplas linguagens e culturas e que busca apresentá-las de forma igualitária.

Assista

Assista ao documentário *Brincante*, 2014, do diretor Walter Carvalho, que mostra a trajetória de Antonio Nóbrega.



Como o artista trabalha com várias linguagens artísticas, é possível iniciar discussões sobre diferentes temas. Ao conduzir a conversa, busque fazer aproximações entre arte erudita e popular de modo a ressaltar como uma pode influenciar a outra e o quanto as expressões populares são importantes para nossa identidade cultural. A composição

Antonio Nóbrega

Antonio Nóbrega (1952) nasceu no Recife (PE) e começou a se interessar por música desde cedo, aprendendo a tocar violino. Além do instrumento, também estudou canto lírico e ainda jovem fez parte da Orquestra de Câmara da Paraíba e da Orquestra Sinfônica do Recife. Mas seu interesse não se restringiu apenas à música clássica; ele também se interessou pela música *pop* americana e é apaixonado pela música popular brasileira, que compõe grande parte de seu trabalho.

No início de sua carreira, participou do Quinteto Armorial, importante grupo de música instrumental formado em 1970 pelo escritor, poeta, dramaturgo e professor Ariano Suassuna (1927-2014). O grupo propunha um diálogo entre o cancionista folclórico, os cantadores nordestinos e a **música de câmara**, fazendo uma mistura entre a música clássica e as tradições populares do Nordeste. Instrumentos tradicionais, como a rabeça, a zabumba, a viola e o violão, eram executados com o violino, a viola clássica e a flauta transversal.

Estimulado por apresentações do grupo e participações em festivais de música e cultura popular, Nóbrega se envolveu intensamente com as festividades populares do Nordeste, passando a incorporar muitas dessas manifestações ao seu trabalho, criando assim a estética e o tema de sua obra. Além disso, o artista também é influenciado pelo teatro Nô japonês, uma arte popular que se desenvolveu entre os séculos XV e XVI, no Japão, e combina canto, **pantomima**, música e poesia.



Em sua poética, Antonio Nóbrega mistura a arte popular dos brincantes brasileiros à arte realizada por artistas que seguem os cânones da arte ocidental. Por isso, de modo diferente das brincadeiras populares, que são realizadas em festejos nas ruas das cidades, a **arte multicultural** de Nóbrega acontece em teatros e palcos. Na foto, o artista durante o espetáculo *Naturalmente*, de 2009.

Em 1993, Nóbrega e sua esposa, Rosane Almeida, fundaram o Teatro Escola Brincante, hoje Instituto Brincante, um grupo artístico que divulga a arte popular além de oferecer cursos de formação diversos. Essa companhia já fez vários espetáculos pelo país, unindo a música clássica às expressões da cultura popular brasileira, principalmente o frevo. Seus espetáculos são uma mistura de teatro, música, dança e *performance*, com figurinos coloridos e bom humor. Em 2012, continuando sua trajetória de investigações e experimentações com a arte popular brasileira e a arte erudita, o artista fundou a Cia. Antonio Nóbrega de Dança, na qual atua como diretor e coreógrafo.

“O trenzinho caipira”, de Villa-Lobos, pode ser apresentada como exemplo dessa mistura.

Esta atividade é uma boa oportunidade para desvelar o repertório dos alunos em relação à arte popular e à erudita. Converse sobre como as pessoas veem a arte erudita e a popular, na qual muitas vezes o aprendizado acontece por meio da tradição oral, passada de geração em geração, da experiência, da improvisação, etc. É importante que os alunos possam reconhecer as festas e as manifestações culturais populares do Brasil como locais em que há

Outras obras de Antonio Nóbrega

artes visuais, dança, teatro, *performance*, como no Carnaval, por exemplo, em que os brincantes produzem fantasias coloridas, máscaras, tocam músicas e

Como vimos, Antonio Nóbrega é um multiartista cujos trabalhos expressam a riqueza da cultura popular. Seus trabalhos envolvem as várias linguagens artísticas em espetáculos híbridos que transmitem ao espectador um pouco das tradições populares do Brasil. A seguir, conheça mais algumas de suas obras realizadas pelo Instituto Brincante e pela Cia. Antonio Nóbrega de Dança.

Em *Segundas histórias*, espetáculo de 1994, Antonio Nóbrega mescla música, dança e teatro e representa Tonheta, personagem que é um misto de palhaço, bufão, arlequim e outros arquétipos do imaginário popular.



Fabiano Ramos/Folhapress



Silvia Machado/Arquivo da fotografia

dançam os ritmos típicos brasileiros. É fundamental que eles desconstruam a ideia de que a arte só é encontrada em instituições como os museus ou que só é apresentada em casas de *shows* e espetáculos. Pergunte a eles: “Você já participou de algum festejo popular? Como foi a experiência?”; “Durante a festa, você notaram elementos que podem ser associados às artes visuais, ao teatro, à dança, etc.? Quais?”; “Você acha que a arte erudita é influenciada pela arte popular e vice-versa? De que forma?”. Deixe que os alunos falem

Espectáculo *Pai*, de 2015, da Cia. Antonio Nóbrega de Dança, no qual o artista continua sua busca e valorização da cultura popular brasileira, questionando-se também sobre a figura paterna em nossa sociedade.

sobre suas impressões e vá mediando a conversa para que eles consigam chegar autonomamente à conclusão de que a arte popular é parte importante da formação cultural brasileira.

Reflexão sobre o trabalho do artista

- O que você achou do trabalho de Antonio Nóbrega? Em grupo, reflita sobre as questões a seguir e depois compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) Você acha que é importante valorizar a cultura popular? Por quê? Que elementos dessa cultura estão presentes em seu cotidiano?
 - b) Nos espetáculos apresentados, Antonio Nóbrega e seus dançarinos conseguiram unir elementos da cultura popular e da erudita? De que forma? O que você achou dessa proposta?
 - c) Em sua opinião, o fato de o artista levar para os palcos manifestações que ocorrem geralmente em festas e folguedos da tradição popular brasileira é uma forma de valorizar a cultura popular? Por quê?
 - d) Para você, por que há um distanciamento entre a cultura popular e a arte erudita? Há fatores históricos, econômicos e sociais relacionados a isso? Explique.
 - e) Depois do que você estudou até agora, você acha que a arte também pode ser encontrada em festas como o Carnaval, o Bumba meu Boi, etc.? Explique.

Saberes da Arte

Linguagens artísticas e brincadeiras populares

Como vimos, o trabalho de Antonio Nóbrega é profundamente enraizado em suas pesquisas e vivências com a cultura popular brasileira e, mais intimamente, com as tradições culturais, os folguedos e as brincadeiras do estado de Pernambuco, onde nasceu.

Uma das principais características dessas manifestações artísticas é a interação entre as linguagens. Em festejos é possível observar a união de músicas, danças, artes visuais e autos em um só lugar. Mas você sabe como são as manifestações que fazem parte da nossa cultura? Então que tal conhecer melhor o frevo, o maracatu e as festas juninas, importantes tradições da cultura brasileira presentes no trabalho de Antonio Nóbrega?

Frevo

Você conhece o frevo? Sabe como ele surgiu? Já dançou ou viu alguém dançando? A maior parte da criação artística de Antonio Nóbrega tem influência na cultura e em tradições populares. Uma de suas maiores influências é o frevo, manifestação artística de música e dança surgida em Pernambuco no final do século XIX.

Auto: peça teatral em forma de texto rimado, de temática religiosa ou profana. É organizada em partes declamadas, bailados e cantos, que podem ser acompanhados por pequenos grupos musicais.

É possível que muitos dos alunos já conheçam o frevo; portanto, deixe que eles falem livremente sobre o que sabem a respeito dele. Estimule-os a falar sobre os aspectos visuais e performáticos do frevo, perguntando: “Como se vestem os dançarinos de frevo?”; “Quais acessórios eles usam em sua dança?”; “É uma dança rápida ou lenta?”, etc.

Dançarinos fazendo passos do frevo, no Recife, 2012. Em folguedos populares como o Carnaval, as ruas de Recife e Olinda são tomadas por apresentações dessa dança tradicional pernambucana.



Hans Von Manteuffel/Opção Brasil Imagens

Historicamente o frevo está associado ao período das revoluções ocorridas em Pernambuco. Por isso, os passos são baseados na capoeira e apresentam gestos e posições de combate, representando a luta pela independência desse estado em relação ao regime colonial, a favor de ideais republicanos.

A palavra “frevo” vem de “ferver”, que popularmente acabou virando “fever”, e atualmente o termo é associado às ideias de agitação e festa. Surgido como música instrumental, esse ritmo conquistou o gosto popular, virando influência para muitos artistas da música popular brasileira (MPB), como Gilberto Gil (1942), Caetano Veloso (1942), Elba Ramalho (1951), Gal Costa (1945) e Alceu Valença (1946), que gravaram canções inspiradas no frevo. Alceu Valença, por exemplo, dedicou uma série de discos para o gênero e hoje é um dos artistas mais representativos do frevo moderno.

O frevo possui influência direta das culturas africana e europeia. A contribuição africana vem da capoeira e de ritmos como o maxixe. Os passos de frevo começaram a surgir quando, acompanhando as marchas militares tocadas pelas bandas de música, os capoeiristas improvisavam passos de dança baseados em movimentos da capoeira. Com o passar do tempo, os brincantes de frevo elaboraram passos e coreografias próprios, mas que ainda traziam a marca acrobática da luta, da mesma forma que as músicas e canções de frevo carregam até hoje a herança das marchinhas nas melodias e no ritmo. Outra característica marcante do frevo é que os dançarinos usam sombrinhas coloridas como acessórios, que seguram durante toda a folia, integrando-as à dança.

O período de maior execução desse ritmo é durante o Carnaval, quando os blocos carnavalescos saem pelas ruas de Recife e Olinda. Com uma composição rítmica bem acelerada, os dançarinos precisam ter muita destreza para executar os passos e as acrobacias característicos dessa dança. Foi o frevo que inspirou a dupla Dodô e Osmar a criar o primeiro trio elétrico, no Carnaval de Salvador, em 1950. A partir daí, os trios foram se modernizando e se tornaram conhecidos em todo o mundo.

Em 2012, a Unesco anunciou o frevo como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Você sabe o que isso significa? Esse título serve para reconhecer um bem cultural importante para a formação da identidade de um povo. É uma forma de preservação e proteção de uma tradição, assim como a preservação ambiental procura proteger os bens naturais.

Maracatu

Você já ouviu falar do maracatu de baque virado ou maracatu nação? Inicialmente, ele era uma festa popular ligada às comemorações da Igreja católica, mas, com o término do período de escravidão, passou a ser uma manifestação cultural integrante do Carnaval. De raízes africanas e com forte influência das culturas indígena e europeia, o maracatu, originado em Pernambuco, é um cortejo popular que mistura música, dança e encenação.

A importância da diversidade cultural de Pernambuco é apenas um exemplo da multiplicidade e da riqueza das inúmeras manifestações artísticas do Brasil. Estimular os alunos para que relembrem expressões artísticas de seu estado é uma maneira importante de inserir o estudante em seu meio. Durante a leitura do texto procure valorizar e incentivar a memória cultural de cada aluno, fortalecendo dessa maneira a bagagem cultural do grupo.

Ormuzd Alves/LatinContent/Getty Images



Cortejo de maracatu no município de Nazaré da Mata (PE), em foto de 2009. Que elementos das linguagens artísticas você consegue reconhecer nesta imagem?

O cortejo encena a coroação do rei do Congo, que faz alusão ao período escravista no Brasil, no qual os senhores dos escravizados elegiam entre os cativos os chamados reis do Congo, uma espécie de representantes dos trabalhadores da



Bandeira do grupo Leão Mimoso, de Nazaré da Mata (PE), na festa do Maracatu Rural, em 2014. Estandarte é um tipo de bandeira, geralmente muito bordada, mas que não é hasteada em um mastro, e sim carregada por alguém. Como toda bandeira, o estandarte é feito para representar um grupo de pessoas e seus ideais, fortalecendo a ideia de identidade e de valores de um grupo, tradição ou comunidade.

Explore o texto apresentado aos alunos e promova uma reflexão sobre as características do maracatu vistas nesta seção e as que estão presentes no relato. Leia esse texto de forma compartilhada e permita que os alunos tragam informações e questões, estimulando-os, inclusive, a dialogar com seus parentes e amigos mais velhos sobre manifestações de sua região ou cidade.

senzala junto ao poder colonial. Aliado a essa encenação, o cortejo desfilava pelas ruas com fantasias coloridas ao toque dos atabaques e de um canto que remetia à saudade da terra natal. Com o passar do tempo essa manifestação foi cada vez mais se aproximando de um teor religioso ligado ao candomblé. Entretanto, com a abolição da escravatura e a falta da necessidade de ter a figura do rei do Congo na sociedade, o maracatu foi gradativamente se transformando em um fenômeno do Carnaval do Recife e de Olinda.

Em um desfile de maracatu é possível notar a presença de personagens com roupas e ornamentos ricamente decorados. Levando o cortejo, há o porta-estandarte, responsável por carregar o estandarte que representa a comitiva, seguido da dama do paço, figura feminina que conduz a calunga, ícone sagrado ligado às entidades religiosas bantas associadas ao mar e detentoras do axé do maracatu.

Outros personagens do cortejo são as damas de frente, as baianas de cordão ou catirinas, as baianas ricas, as figuras do príncipe e da princesa, dos lampiões e do caboclo de lança, que usam pesadas fantasias e lanças feitas de madeira decoradas com fitas.



Caboclos de lança, durante apresentação de maracatu, na cidade de Paudalho (PE), em 2015. A dança dos caboclos de lança é muito característica: a coreografia é composta de movimentos frenéticos, pois eles correm de um lado para o outro, agitam suas lanças e executam manobras chamadas de 'caídas'.

Da mesma forma como em outras manifestações, cada maracatu tem uma batida própria e conta com instrumentos como o tarol, a caixa de guerra, o gonguê e as alfaias (tambores feitos com madeira).

Ainda hoje, muitos dos aspectos que envolvem o maracatu não foram descobertos, mas sabe-se que essa manifestação cultural popular é muito apreciada por estudiosos de nossa cultura. Leia o relato do escritor recifense Mário Sette (1886-1950) sobre os desfiles de maracatu em sua infância:

Os maracatus paravam em frente às casas dos protetores e ali dançavam durante alguns minutos. Antigamente licenciavam-se dezenas deles e apresentavam-se com verdadeiro luxo. Nas sedes havia demoradas festas, com danças e batuques, a que assistiam os soberanos sob um docel de veludo. Todos os negros da costa, tão comuns no Recife de ontem, aqueles mesmos que se reuniam, também, religiosamente, na Igreja do Rosário, lá se achavam para tomar parte nos toques. O maracatu hoje escasseia e já não tem mais o esplendor de antes. Em menino eu tinha medo dos maracatus. Medo e como uma espécie de piedade intraduzível. Aqueles passos de dança, aqueles trajés esquisitos, aqueles cantos dolentes, me davam uma agonia... Eu me encolhia todo, juntando-me à saia de chita de minha mãe preta, com receio talvez de que os negros do maracatu a levassem também. E eu não sabia ainda ser o maracatu uma saudade... Hoje é que a compreendo, que a sinto, recordando os maracatus de minha infância e de minha terra, vendo os carnavais de outras cidades e de outra época [...].

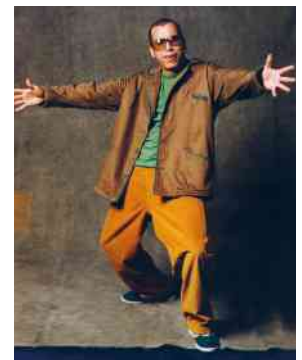
SETTE, Mário. *Maxambombas e maracatus*. vol. XIX. Recife: Prefeitura da cidade do Recife, 1981. (Coleção Recife.)

Em meados do século XX, o maracatu passou por um período difícil, com poucas comunidades, sem apoio institucional para manter vivas suas tradições. Apenas na década de 1990, com o movimento **Manguebeat**, liderado por grupos como Nação Zumbi, do músico Chico Science (1966-1997), e Mestre Ambrósio, os artistas recuperaram o valor histórico dessa manifestação artística, misturando a tradição do maracatu com ritmos *pop* e *rock*. Hoje em dia, o maracatu é praticado e referenciado por vários grupos em todo o território nacional e também no exterior.

Festas juninas

Você já participou de uma festa junina? Você sabe quais são as origens dessa festa folclórica popular? Você sabia que ela é celebrada em vários países do mundo?

As festas juninas acontecem há muito tempo, e sua origem data da Idade Média, quando no solstício de verão, na Europa, comemoravam-se a fertilidade da terra e o início das boas colheitas. Com o crescimento do catolicismo na Europa, essa festa passou a receber cada vez mais influência cristã, porque no mesmo dia de sua comemoração também era comemorado o nascimento de João Batista, primo de Jesus Cristo, segundo a Bíblia católica.



Ciro Coelho/Agência Estado

Chico Science, da Nação Zumbi, banda nascida no início da década de 1990, cujo trabalho fez parte do movimento conhecido como Manguebeat.

Reprodução/Museus Reais de Belas-Artes da Bélgica, Bruxelas, Bélgica.



Quermesse, de David Teniers, o jovem, 1652. Óleo sobre tela, 157 cm x 221 cm. Esta imagem retrata as festas juninas, um costume vindo da Europa.

Com o tempo, a Igreja católica passou a celebrar três santos populares, São João, São Pedro e Santo Antônio, e a influência do cristianismo no Ocidente possibilitou a difusão dessa festa para muitos outros países. No Brasil, por exemplo, as festas juninas são celebradas ainda no mês de junho, com danças, música e encenações.

Apresentação da quadrilha Mistura Gostosa durante a festa junina de Campina Grande (PB), em 2015.



Rubens Chaves/Pulsar Imagens

Xote: ritmo musical característico das festas juninas em diversos estados do Nordeste brasileiro. Sua origem é alemã. Chegou ao Brasil por meio dos portugueses e aqui foi absorvido pelos africanos escravizados.

Xaxado: dança popular tipicamente nordestina, popularizada no Brasil pelos cangaceiros. O passo típico do xaxado se constitui em fazer avançar o pé direito em três e quatro movimentos laterais e puxar o esquerdo, deslizando-o rapidamente.

A quadrilha, dança típica da festa junina, tem a influência da *quadrille*, uma dança francesa realizada nos salões da corte que era dançada por quatro casais. Ao longo do século XIX, ela foi se popularizando e se fundiu a outros ritmos brasileiros, adquirindo traços bem característicos e abandonando alguns passos e costumes franceses. O número de casais, por exemplo, aumentou, e sua execução passou a ser realizada em praça pública, geralmente em frente a uma igreja ou em outros espaços abertos.

Além disso, com a influência da cultura brasileira, essas festas adquiriram um tom popular e rural, principalmente no Nordeste, onde o ritmo da quadrilha se misturou ao xote e ao xaxado. Os figurinos dos dançarinos representavam casais da roça e mais recentemente passaram a encenar um casamento.

Atualmente, as festas juninas e a quadrilha representam uma das manifestações folclóricas mais populares do país. A música tocada é parecida em todo o território nacional, mas os instrumentos podem variar de acordo com cada região. Os mais comuns são sanfona, pandeiro, violão, zabumba, triângulo e cavaquinho.

Outras danças brasileiras

Ao longo desta seção, você viu que o frevo, o maracatu e as festas juninas são manifestações da nossa cultura popular que envolvem dança, encenações, música e artes visuais. Antonio Nóbrega, além de incorporá-las em seu repertório, também trabalha outras danças que fazem parte de nossa tradição popular, como o coco, a dança dos orixás e a do caboclinho, apresentadas no espetáculo *Húmus*.

As principais características dessas danças são a soltura das articulações, as oposições entre segmentos corporais, a agilidade da movimentação e a imagem do corrupio. Além disso, o corpo dos brincantes trabalha quase sempre de forma oposta em movimentos frontais, verticais e/ou laterais. Esse tipo de movimento fortalece o coração, o pulmão, o fígado, os rins, o baço, o intestino e as pernas. Conheça agora um pouco mais sobre essas danças.

Dança dos caboclinhos

De origem indígena, o caboclinho é um desfile que antigamente era realizado apenas por homens, mas atualmente já participam dele mulheres e crianças. Uma de suas principais características é a mistura das linguagens artísticas, que pode ser observada no uso de fantasias confeccionadas com materiais naturais, como fibras de sisal, penas de peru, de pato, de pavão, etc., além de adereços como arco e flecha, que ajudam a marcar o ritmo da música, assim como as maracas, o surdo, a flauta, o atabaque, entre outros. Além disso, essa manifestação também envol-

ve encenações, que têm como personagens figuras que remetem à cultura indígena, como caboclos, caciques, pajés, etc.

Para a realização da dança, geralmente os dançarinos organizam-se em duas fileiras e “evoluem” com rapidez, agachando-se, levantando-se e rodopiando nas pontas dos pés e dos calcanhares. A coreografia tem três momentos – a guerra, o baião e o perré –, determinados pela mudança do ritmo, e é composta de movimentos pesados e rápidos, que exigem muita resistência física dos brincantes.

Apresentação do grupo Caboclinhos União Sete Flexas de Goiânia em Nazaré da Mata (PE), em 2014. As danças podem variar de um grupo para outro.

Marco Antônio Sá/Pulsar Imagens



Coco

O coco é um ritmo e uma dança tipicamente nordestino e geralmente executado durante as festas juninas. Movido pelo som de instrumentos musicais de percussão, como o pandeiro, o surdo e o triângulo, é uma manifestação multicultural, com influências indígenas e africanas.

Dançado em pares, o passo mais característico do coco são as umbigadas, que os dançarinos dão em seu par e a moça do par vizinho, em movimentos sincronizados e acompanhados pelo ritmo do sapateado e das palmas. Outra forma de dançar o coco é em roda e em pares, mas, ao comando do cantor, somente dois ou três pares entram na roda e realizam a umbigada.



Apresentação de coco em Laranjeiras (SE), foto de 2008.

Danças dos orixás

Como o nome diz, as danças dos orixás são as diversas danças que homenageiam cada um dos orixás. Originárias da cultura africana, geralmente são realizadas durante os rituais nos terreiros de candomblé.

Como exemplo, vamos conhecer a dança de Oxóssi (deus da caça), que é composta de movimentos rápidos que simulam fugas e contrafugas. Nela, os dançarinos geralmente ocupam todo o espaço, corcoveando o corpo e gesticulando com as mãos e os dedos para imitar um arco e flecha, instrumento de caça utilizado por Oxóssi.

Mario Tama/Getty Images



Mulher dançando durante ritual de candomblé em Itaboraí (RJ), em 2015.



Adeptos do candomblé dançando durante ritual para Oxóssi em São Paulo (SP), em 2013.

Esta atividade tem como objetivo mostrar aos alunos a maneira como Antonio Nóbrega utiliza em seus espetáculos muitos dos aspectos da cultura popular brasileira em toda a sua diversidade. Auxilie-os na busca de informações. Para isso, você pode pedir a eles que acessem o *site* do artista e de sua companhia, que contém, além de fotos, a ficha técnica dos espetáculos. Peça a eles que assistam a vídeos das apresentações dos espetáculos a fim de explorar as relações que podem ser estabelecidas entre o conteúdo apresentado na seção e as obras do artista.

Para ampliar o conhecimento

- Agora que você conheceu um pouco mais da cultura popular brasileira que inspira a obra de Antonio Nóbrega, em trio, levante informações sobre um dos espetáculos do artista que pode se relacionar a uma ou mais manifestações populares apresentadas nesta seção. Procure descobrir quais linguagens artísticas estão presentes na obra, quais danças estão envolvidas e de que forma o espetáculo retoma a cultura popular. Depois, elabore com seu grupo uma apresentação visual por meio de colagens em cartazes ou *slides* para mostrar seu trabalho aos demais colegas da sala e ao professor. Disponível em: <<http://antonionobrega.com.br/ciadedanca/>> e <<http://antonionobrega.com.br/site/>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

Emídio Barros/Opção Brasil/Imagens

Yashuyoshi Chiba/Agência France Press

Técnicas e tecnologias

Movimentos do frevo

Agora que você já sabe que os dançarinos e brincantes do Brasil realizam passos, saltos, giros, saracoteios e gingados em suas danças, que tal aprender um pouco mais sobre os passos do frevo? Observe as fotos e as legendas.

Fotos: Filipe Frazão/Shutterstock



No **passo da tesoura**, o dançarino deve segurar a sombrinha com a mão direita e abrir os braços para os lados. Depois, deve dobrar um pouco as pernas, cruzá-las e se abaixar um pouquinho para tomar impulso e dar um salto, descruzando as pernas. Ao encostar-se ao chão, a perna que estava atrás fica esticada para o lado, só com o calcanhar apoiado. Com outro salto, o dançarino refaz o cruzamento das pernas, invertendo a perna que estava atrás. Depois, repete o movimento para o outro lado.



No **passo do saci-pererê**, o dançarino deve segurar a sombrinha com a mão direita, apoiar o pé direito atrás do joelho esquerdo e, apoiado na perna esquerda, pular para a esquerda e para a direita, repetindo esse movimento várias vezes e invertendo as pernas.



No **passo de ponta de pé e calcanhar**, o dançarino deve levar a perna um pouco à frente do corpo e apoiar a ponta do pé no chão, mantendo o joelho voltado para dentro. Então, deve virar o joelho para fora e tocar o chão com o calcanhar. O movimento é repetido com a outra perna, e assim sucessivamente, alternando as pernas.

Esta atividade é um aprofundamento da atividade anterior e tem como foco o estudo dos movimentos das danças. Proponha aos alunos que levantem informações sobre quais são os passos que caracterizam as festas populares. Alguns que eles podem abordar são: a umbigada, o gingá, o corrupio, o coco de roda, etc. Os movimentos aqui trabalhados não precisam estar ligados ao frevo ou às festas populares abordadas no capítulo, mas podem fazer parte de qualquer festa popular brasileira. É importante que eles se sintam livres para estudar as manifestações culturais da região em que vivem.

Para ampliar o conhecimento

- Depois de ter uma ideia de como são os passos do frevo, forme um trio com mais dois colegas e faça um levantamento de informações sobre outras danças típicas da cultura brasileira a fim de conhecer mais sobre os passos característicos de cada uma delas. Você pode buscar informações sobre os movimentos do maracatu, do Bumba meu Boi e do São João, por exemplo. Depois, assista a vídeos e tutoriais que ensinam os passos e tente executá-los com os colegas.

TRABALHO DE ARTISTA

Coreógrafo

O coreógrafo é o profissional responsável por criar e dirigir espetáculos de dança ou coreografias sincronizadas em produções musicais, nos quais trabalha em estreita colaboração com o diretor cênico e musical. Além disso, também trabalha com dançarinos e bailarinos para criar e desenvolver interpretações a fim de transformá-las em *performances*, espetáculos e peças que provocam diversas sensações no público.

Quando trabalha em parceria com um diretor, o coreógrafo procura se integrar e discutir a concepção artística que orienta o espetáculo, incluindo as escolhas estéticas musicais e cênicas, como o figurino e o cenário. É fundamental também que ele tenha conhecimento do roteiro e da música e possa dialogar com os autores, compartilhando da visão do diretor, de modo que todos os elementos do movimento e da dança trabalhem como parte de um todo orgânico e integrado.

A maioria desses profissionais inicia suas carreiras como dançarinos e usualmente passa a coreografar ainda atuando como bailarino em estúdios, grupos de dança e teatro, em produções de cinema e na preparação de atores e bailarinos. Esses artistas frequentemente buscam referências no teatro, nas artes visuais e na arquitetura.

Sua formação implica estudos aprofundados sobre dança e uma substancial vivência como dançarino. Nesse sentido, um coreógrafo precisa conhecer muitos dos períodos da história da dança, nas mais diversas culturas e épocas, além de ter desenvolvido a consciência corporal.

Márcia Haydée (1937), coreógrafa brasileira. A artista começou no balé muito nova e ainda jovem foi fazer parte do balé de Stuttgart, na Alemanha. Depois de uma carreira bem-sucedida na Europa, Márcia também foi coreógrafa e diretora artística da Companhia Nacional de Dança do Chile.



Antonio Ribeiro/Gamma-Rapho/Getty Images

Entrevista

Orienta os alunos a elaborar antecipadamente as questões da entrevista e a incluir entre elas curiosidades que queiram saber a respeito dessa profissão. Mesmo que não seja possível que eles conversem com o diretor de uma companhia de dança, um bailarino ou professor de dança pode falar com os alunos acerca do papel e do desempenho de um coreógrafo.

- Com mais dois colegas, faça uma visita a uma escola ou a uma sede de uma companhia de dança. Você pode conversar com professores de dança, dançarinos e coreógrafos sobre a profissão, como é o trabalho, quais são as principais atividades exercidas por esses profissionais, que coreografias já criaram e de qual mais gostaram, quais foram as maiores dificuldades, etc. Prepare as questões antecipadamente para investigar mais a fundo o papel desse profissional. Se possível, faça registros em vídeo do seu trabalho ou anote as respostas em seu caderno. Depois de coletar os dados e analisá-los, compartilhe suas impressões com o professor e os colegas em uma roda de conversa.

EXPERIMENTAÇÃO

Nesta seção, você encontrará uma série de propostas relacionadas às danças populares, em especial ao frevo, com o objetivo de familiarizar os alunos com a forma de organização de danças em grupo, colaborativas, inspiradas no formato de folguedos. Para a realização das atividades de dança, sugira

que revejam as imagens da seção **Técnicas e tecnologias** e que procurem na internet por vídeos com apresentações de frevo.

Nesta seção, você vai realizar atividades relacionadas ao frevo e a festas e folguedos populares do Brasil. Como vimos, nossas manifestações populares integram todas as formas de expressão artística: cênicas, corporais, visuais e musicais. Não se esqueça de guardar registros em foto, áudio e/ou vídeo para compor seu portfólio e acompanhar seu percurso em Arte.

1. Converse com seus alunos para realizar um processo colaborativo de coleta e armazenamento dos materiais para a confecção dos trajes e adereços. Para realizar esta atividade, é importante que busquem informações, procurando na internet por imagens e vídeos de festas e folguedos populares do Brasil. Sugira também que aproveitem os levantamentos que fizeram sobre as danças populares brasileiras.

2. A confecção das sombrinhas é importante para que os alunos realizem as atividades de prática dos passos de frevo. Oriente os alunos para que tragam sombrinhas velhas de casa, pequenas, que são mais leves e fáceis de manipular.

3. Recomende aos alunos que usem roupas de tecidos maleáveis. Se possível, organize uma busca na internet para que assistam a dançarinos executando os passos do frevo. Forme rodas com três ou quatro alunos, para que observem uns aos outros praticando o passo da tesoura. Você pode sugerir que um integrante de cada grupo fique responsável por observar mais atentamente e ajudar os colegas a aprimorar a execução de cada passo.

1. Parte importante de um folguedo ou uma dança popular é seu figurino. Então, para começar essa experimentação, vamos confeccionar trajes e adereços.
 - Para começar, você pode realizar uma busca por imagens, para saber mais sobre os figurinos tradicionais do frevo. Procure em revistas, jornais ou na internet sobre o frevo e sobre o Carnaval do Recife e de Olinda.
 - Observe os trajes e faça desenhos de cada peça do figurino separadamente: camisas, coletes, calças, bermudas, saias, sapatos, chapéus, etc. Procure perceber quais são os trajes mais típicos, os adereços utilizados pelos dançarinos, as cores, as estampas e outros detalhes para criar os seus figurinos.
 - A partir da observação e do seu desenho, escolha um traje para fazer e liste o material que poderá ser utilizado na confecção dele. Não há necessidade de usar exatamente o mesmo material que aparece nas imagens da sua busca, mas planeje o que pode ser usado para criar o mesmo efeito com o que tiver disponível, como papéis, lantejoulas, fitas e fitilhos, botões variados, caneta para tecido, purpurina, retalhos de tecidos, tesoura, cola, grampeador, roupas velhas, entre outros materiais.
 - Depois de elaborar seus desenhos e separar os materiais, é hora de confeccionar os trajes típicos do frevo. Antes de confeccioná-los, tire suas medidas para que depois você possa vestir sua criação. Tente fazer com que sua composição se aproxime da que você desenhou. Em seguida, experimente-a.
2. A sombrinha é um acessório essencial do frevo, uma parte integrante e característica das coreografias. Então, que tal confeccionar uma? Se quiser, você também pode pesquisar outros acessórios e adereços de dança e descobrir como são confeccionados. Sua sombrinha será usada nas experimentações seguintes, nas quais você aprenderá alguns passos do frevo.
 - Para confeccionar a sombrinha, você vai precisar do seguinte material: um guarda-chuva pequeno (de preferência velho e de cor clara); tinta para tecido em diversas cores; um pincel largo; um prato; um copo com água e um pano velho (para limpeza do pincel).
 - Você vai pintar cada uma das divisões da sua sombrinha de uma cor. Para isso, escolha a primeira cor e despeje um pouco no prato. Depois de pintar uma das partes, limpe o pincel na água e no pano e mude para outra cor. Faça isso até que toda a sua sombrinha esteja pintada.
 - Depois de pintá-la, deixe-a secar por algumas horas e sua produção estará pronta.
3. Com suas roupas, adereços e acessórios prontos, é hora de começar a praticar alguns passos de frevo. Vamos começar pelo passo da tesoura, que recebe esse nome porque é feito com as pernas cruzadas. Depois você vai realizar o passo do saci-pererê e, em seguida, o de ponta de pé e calcanhar.
 - Para realizar o passo da tesoura, pegue sua sombrinha e use uma roupa maleável para começar a praticar. Ainda não é o momento de usar os trajes e adereços que você produziu, pois eles podem se danificar durante os ensaios da dança. Segure sua sombrinha com a mão direita e abra um pouco os braços para os lados, apontando a sombrinha para cima e a mão esquerda para baixo, um pouco afastada do corpo. Cruze suas pernas e flexione um pouco os joelhos, abaixando-se levemente e mantendo as posições dos braços. Preste atenção à posição inicial: qual perna está atrás e qual está na frente. Nesta posição, você poderá pegar impulso para um pequeno salto. Salte e, durante o movimento, descruze as pernas. Ao voltar a encostar-se ao chão, posicione a perna que estava cruzada, só com o calcanhar encostado no chão. Com outro salto, volte a cruzar as pernas, invertendo a perna que estava atrás. Esse movimento é executado rapidamente, então você não deve ficar parado nas posições. Ao repetir o movimento várias vezes, você pode alternar a perna que abre e encosta o calcanhar no chão. Se precisar, retome as fotos e os conteúdos da seção **Técnicas e tecnologias**.

4. Nesta atividade, cuide para que, ao elaborar suas coreografias, os alunos explorem possibilidades e potências cênicas dos passos, movimentos e gestos. Depois, avalie com eles como foram criadas as coreografias, por que determinados movimentos e passos de dança nos remetem ou nos sugerem determinados sentimentos, ideias, emoções ou estados de espírito, como nossa memória, experiência e repertório pessoal interferem, condicionam ou determinam nossas interpretações, etc. É importante que todos participem da conversa e que manifestem sua opinião, pois, ao falar, refletem sobre sua própria percepção e sobre as possibilidades poéticas e expressivas do movimento, atitude essencial para a compreensão da dança.



- Outro passo muito conhecido e executado do frevo é o do saci-pererê. Você já teve uma ideia de como ele é realizado, então que tal agora praticar? Novamente, use roupas maleáveis e utilize sua sombrinha. A turma toda vai treiná-lo, um de cada vez, assistindo uns aos outros. Para isso, segure sua sombrinha na mão direita e posicione seus braços como no passo anterior: a mão direita com a sombrinha levemente erguida e a esquerda aberta, apontando para o chão. Levante seu pé direito e coloque atrás do joelho esquerdo. Com o pé direito apoiado na perna esquerda, comece a pular para a esquerda e para a direita. Esse movimento pode ser repetido invertendo as pernas: apoie o pé esquerdo atrás do joelho esquerdo e pule para os lados novamente.
- O terceiro passo que você vai praticar é o de ponta de pé e calcanhar. Comece colocando-se na posição inicial do passo: apoie a ponta de um dos pés no chão, com a perna esticada um pouco à frente do seu corpo, aproximadamente a uma distância de 30 cm, e mantenha o joelho dessa mesma perna voltado para dentro. Para fazer o movimento, vire o joelho e a perna para fora e troque a posição do pé, tocando o chão com o calcanhar. Depois o movimento pode ser repetido com a outra perna. E assim sucessivamente alterando sempre as pernas.

4. Agora é hora de uma atividade coletiva, cujo objetivo será elaborar uma apresentação de frevo. Seu trabalho de criação se dará a partir da escolha de uma música, para a qual vão elaborar uma sequência de passos, configurando uma coreografia.

- Primeiro, forme com seus colegas um grupo de até seis integrantes. Procure formar grupos heterogêneos, para conseguir multiplicidade de formas e recursos de expressão corporal no seu trabalho.
- Faça uma busca musical para escolher um frevo para sua coreografia. Você pode procurar por frevos antigos, tradicionais e modernos, que integram instrumentos elétricos, ou usar algum frevo de um artista estudado neste capítulo, como Alceu Valença e Antonio Nóbrega.
- Para realizar a coreografia, estude a música escolhida, prestando atenção à composição – refrão, estrofe, entrada e saída dos instrumentos, melodias instrumentais – para determinar quando devem acontecer mudanças também na sua coreografia.
- Elabore sua coreografia com sequências e combinações dos passos já estudados na atividade anterior. Você pode combinar e alternar os passos de muitas maneiras para compor a coreografia. Por exemplo, decidindo momentos em que todos fazem os mesmos passos; outros em que metade do grupo alterna os passos; depois outros em que os membros do grupo trocam de passo sucessivamente; e momentos em que todos, em uma roda, se alternam em movimentos diferentes, cada um escolhendo um passo e executando-o no centro da roda, para que todos possam reproduzi-lo. Há muitas combinações possíveis para montar uma coreografia; converse com o grupo e estude as possibilidades.
- Se o frevo escolhido tiver letra, você pode decorá-la para cantar durante a apresentação. Lembre-se de que o frevo tem de fazer “ferver” quem participa e quem assiste.
- Depois de elaborar a sequência de movimentos, ensaie bastante com seu grupo e combine, com o professor e os outros grupos da sala, um dia para as apresentações.

Para concluir a experimentação

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) O que você achou de praticar os passos do frevo? Qual deles foi o mais difícil? Qual foi o nível de esforço físico que você precisou empreender para essas atividades?
 - b) De que forma a integração com os colegas ajudou no seu aprendizado e nas práticas das atividades? Observar e ser observado ao praticar ajuda no aprimoramento dos passos?
 - c) Como foi a experiência de criação coletiva da coreografia? De que forma você e cada um dos seus colegas colaboraram para a realização dessa atividade?
 - d) O estudo do trabalho de Antonio Nóbrega ajudou nas suas experimentações? De que maneira? Qual aspecto da tradição popular você abordou em suas experimentações?
 - e) Depois da experimentação e do que aprendeu até agora, você acha que a arte pode ser encontrada em festas populares e nas tradições do nosso país? Por quê? Neste momento, você vai conversar com seus alunos sobre as experimentações com os passos do frevo e a criação coletiva de uma coreografia. Nesse sentido, destaque o valor e a importância de um trabalho de criação coreográfica a partir de passos preexistentes: peça que retomem e relatem como criaram combinações e sequências com os passos aprendidos. Depois, relacione o que aprenderam até aqui com o tema da Unidade e veja se os alunos conseguem valorizar e identificar nas festas da tradição popular brasileira as diversas linguagens artísticas.

Contexto

Movimento Armorial

Nilton Cardin/Folhapress



Ariano Suassuna, fundador do Movimento Armorial: suas pesquisas e criações artísticas no campo da literatura, da música e do teatro influenciaram diversas gerações de artistas brasileiros.

Retome a conversa inicial sobre a poética da obra de Antonio Nóbrega e converse com os alunos sobre a separação entre a arte popular e a erudita, levantando mais questionamentos como: "Para vocês, há separação entre arte popular e arte erudita? Explique."; "Como vocês definem a arte popular e a arte erudita? Por quê?"; "Na opinião de vocês, que fatores históricos, sociais e econômicos podem ser associados a essa separação?"; "Vocês acham que a arte contemporânea, ao compor obras de arte híbridas, que valorizam os saberes populares, pode diminuir um pouco essa visão?"; etc. É interessante que os alunos reflitam acerca de como a arte popular é vista em relação à arte erudita e que possam relacionar isso a fatores históricos, econômicos e sociais para que formem uma opinião crítica sobre o assunto. Você pode ampliar mais a discussão de acordo com a resposta da turma.

É possível encontrar registros de aulas-espetáculo apresentadas por Ariano Suassuna. Caso julgue pertinente, selecione um trecho para apresentar aos alunos. Disponível em: <www.senado.leg.br/noticias/TV/Video.asp?v=266488&m=269627>. Acesso em: 23 mar. 2016.

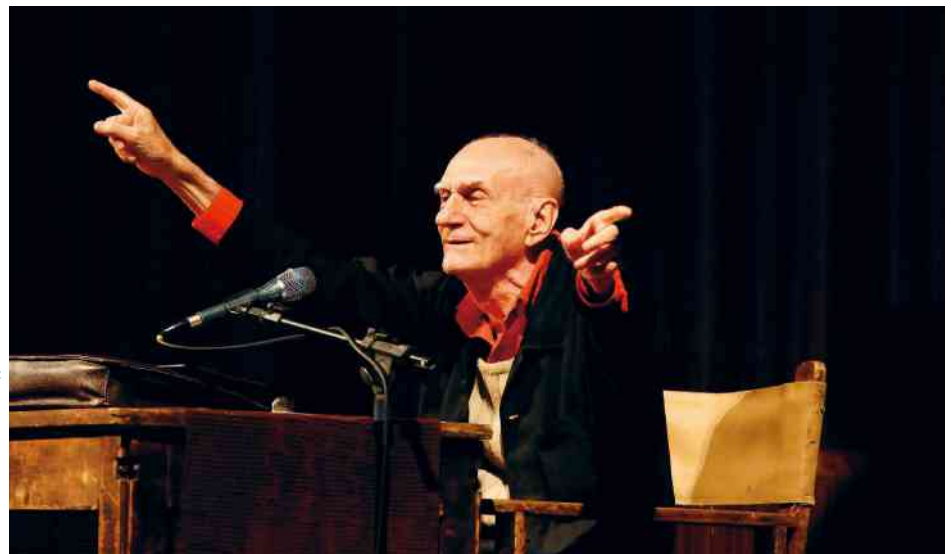
Aula-espetáculo com Ariano Suassuna, em Ribeirão Preto (SP), 2013.

Na década de 1940, Ariano Suassuna era ainda um estudante de Direito quando fundou o Teatro do Estudante de Pernambuco em parceria com o colega de curso Hermilo Borba Filho (1917-1976). Esse foi o início de uma longa e importante carreira como dramaturgo, romancista, ensaísta e poeta, que faria de Suassuna um dos criadores e pesquisadores mais importantes da cultura brasileira. Assim como ele, Hermilo Borba Filho desenvolveu uma extensa carreira e se tornou escritor, crítico literário, jornalista, dramaturgo, diretor, teatrólogo e tradutor.

A partir desse mergulho na arte, Suassuna também passou a se interessar pela cultura, pelas tradições e especialmente pela arte popular do Nordeste brasileiro. Ele somou a isso sua formação erudita e seu amplo interesse pela História da Arte e da cultura mundial para empreender uma profunda reflexão sobre a natureza da cultura popular brasileira e suas relações com raízes e tradições culturais da civilização ocidental. Suassuna via relações entre a cultura medieval portuguesa trazida pelos colonizadores, especialmente as tradições religiosas, e a cultura popular nordestina. Assim, como forma de trabalhar a riqueza da cultura do Nordeste, ele criou o Movimento Armorial, que englobava todas as formas de expressões artísticas, como a literatura, a música, o teatro e as artes visuais, de forma integrada.

Foi a partir do final da década de 1950 que Ariano Suassuna passou a participar da organização de encontros e saraus no teatro Santa Isabel, no Recife, nos quais aconteciam apresentações de cantadores e artistas populares. Esses eventos chamaram a atenção da imprensa e de jornais locais, pois esse teatro era tradicionalmente um local de apresentações eruditas voltadas ao gosto da elite da capital pernambucana, a grande maioria de clássicos europeus. Em sua opinião, por que levar a arte popular a lugares como esse teatro chama a atenção?

Foi nesse clima de encontro e diálogo com os artistas populares que no ano de 1970 Suassuna compôs e apresentou, no Recife, o concerto *Três séculos de música nordestina: do Barroco ao Armorial*, que marcou a fundação do Movimento Armorial.



Silve Junior/Folhapress

Ao longo da década de 1970, o Movimento Armorial mobilizou diversos artistas, em todas as linguagens. Na música, a Orquestra Armorial de Câmara e o Quinteto Armorial, do qual Antonio Nóbrega participou, ganharam destaque. Na literatura, muitos jovens poetas da chamada geração 1965 seguiram as influências armoriais. Nas artes plásticas, as obras de Gilvan Samico (1928-2013) expressavam a visualidade nordestina de forma intensa; o artista chegou inclusive a fazer as capas dos discos do Quinteto Armorial. Nas artes cênicas, as peças de Suassuna, como o *Auto da Compadecida*, são os melhores exemplos do teatro armorial.

O Movimento Armorial passou por diversas fases: a primeira, de 1970 a 1980, é chamada de experimental, e abarcou a literatura, a pintura, a gravura, a escultura, o cinema, o teatro, a poesia, a música, a dança e a arquitetura. A segunda, de 1980 a 1995, chamada romançal, caracterizou-se pelo fim do Quinteto Armorial e pela forte presença da cultura nordestina. A terceira, chamada arraial, de 1995 em diante, caracteriza-se pela pesquisa em folguedos populares pernambucanos e pela fundação do grupo Grial de Dança.

No final da década de 1970, as ideias do movimento já haviam influenciado muitos artistas, mesmo que não participassem diretamente do Movimento Armorial.

A arte armorial compreende as tradições e a cultura brasileira como um conjunto constantemente dinâmico, alimentado pelos encontros aqui promovidos pelos processos migratórios, livres e forçados, que aconteceram em nosso país desde a chegada dos portugueses. Assim, o movimento assume uma proposta de produzir arte com base na formação técnica de tradição europeia e inspirada na tradição popular nordestina, característica presente também na obra de Antonio Nóbrega.

Por ter participado do Movimento Armorial, a arte de Antonio Nóbrega compreende o mesmo ideal desse movimento, trazendo para o conhecimento do público espetáculos que apresentam parte de nossas tradições, resgatando dessa forma as culturas que participaram de nossa formação.



Luzia entre feras, de Gilvan Samico, 1968. Xilogravura sobre papel, 59,5 cm x 48,5 cm.



Cena do espetáculo teatral *A pedra do reino*, de Ariano Suassuna. Criado a partir do livro homônimo de 1971, esse espetáculo foi encenado em diversas ocasiões. Em 2007, foi adaptado para uma minissérie televisiva. Foto de 2016.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, faça um levantamento sobre os escritores, músicos, dramaturgos e artistas plásticos que participaram do Movimento Armorial. Escolha um deles e faça uma busca sobre as características de sua obra, suas produções e sua trajetória artística. Descubra o papel desse artista no movimento e identifique como ele integrou os princípios armoriais em sua produção. Faça uma apresentação visual para os colegas de classe, levando um pouco da história e da produção do artista escolhido. Para isso, você pode criar cartazes com colagens ou usar recursos gráficos, por meio do computador.

Compreender a trajetória de um artista é uma boa maneira de se aprofundar no reconhecimento de sua investigação poética. Ao reconhecer as bases fundamentais de inspiração e trabalho de um artista do Movimento Armorial, o aluno é instrumentalizado na complexidade das diferentes culturas associadas às produções desse

movimento e seus questionamentos entre os limites das chamadas "cultura erudita" e "cultura popular".

RECORTE NA HISTÓRIA

Como o Movimento Armorial foi possível?

Repente: arte brasileira que parte do canto improvisado e é comumente realizada por dois cantadores, que se alternam na improvisação.

Como vimos, o Movimento Armorial caracteriza-se por ser um fenômeno multicultural: suas origens remetem às culturas ocidental, oriental, africanas, indígenas e afro-brasileiras. Essa riqueza de referências relaciona-se à história do próprio Nordeste brasileiro, pois foi durante a colonização brasileira que todas essas formas culturais se encontraram e se misturaram. Aqui, faremos um recorte das principais influências do Movimento Armorial.

A **literatura de cordel** é uma manifestação da cultura popular característica do Nordeste brasileiro que envolve poesia, música e artes visuais. Os temas abordados pelo cordel abrangem questões da atualidade, da política, relações humanas e reescritas de histórias clássicas. Essa literatura originou-se na Europa no final da Idade Média (período que vai do século V ao século XV) com o nome de trova. As trovas eram criadas e cantadas pelos trovadores acompanhados por uma viola. Com o passar do tempo, passaram a ser impressas em folhetos, que, em Portugal, ficavam expostos pendurados em cordas, daí a origem do nome cordel. No Brasil, o cordel chegou em formato de **repente**, no século XVIII. Como nessa época a maioria da população brasileira era analfabeta, as letras das canções dos repentistas eram improvisadas enquanto eles cantavam acompanhados da viola. Já os cordéis impressos surgiram por aqui apenas no final do século XIX. E, para que seus versos fossem comercializados, os cordelistas passaram a imprimir e ilustrar várias cópias de seus folhetos com a técnica da xilogravura.



Folhetos de cordel.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil? Museu do Instituto de Artes, Detroit, EUA.



Judite e sua serva, de Artemisia Gentileschi, 1625. Óleo sobre tela, 184 cm x 141,6 cm.

De 1600 a 1700, o estilo de arte predominante na Europa era a **arte barroca**, que surgiu no início do século XVII, na Itália, fruto, principalmente, da Contrarreforma. Para atrair novos fiéis, a Igreja católica passou a financiar a produção de obras de arte de temática cristã e a construção de igrejas requintadas, cheias de ornamentos e ricamente decoradas com as madeiras, as pedras preciosas e o ouro das colônias. As principais características estilísticas da arte barroca são o predomínio da emoção e do exagero e a expressão de emoções no rosto e nos gestos das figuras, em geral emolduradas com ornamentos rebuscados. A pintura barroca materializou-se nas telas e nos afrescos de acentuado contraste entre os tons claros e escuros, o chamado **Tenebrismo**. Para conseguir um efeito dramático, a composição era feita em diagonal.

Dissonante: conjunto de sons que parecem instáveis ou desequilibrados e que, muitas vezes, nos causam desagradado.

Modulação: processo usado para modificar a tonalidade de um trecho musical ou de uma parte da música.

A **música barroca** também foi uma das influências do Movimento Armorial. Os compositores renascentistas e barrocos criaram uma música elaborada para expressar suas ideias e sentimentos. Essa elaboração caracterizava-se pelo uso de tons **dissonantes**, pelas **modulações** e pelo uso de instrumentos musicais os mais variados. Nessa época, vários instrumentos musicais foram inventados, como o cravo e o órgão. Além disso, foram criadas novas formas musicais, como a ópera, um gênero artístico que consiste num drama encenado com música.



Cravo, instrumento musical.

No Brasil, o **Barroco**, trazido pelos missionários, também foi claramente associado à religião católica, mas com duas linhas diferentes que o caracterizavam. Nas regiões enriquecidas pelo comércio de açúcar e pela mineração, como Ouro Preto, é possível encontrar ainda hoje igrejas com trabalhos em relevos feitos em madeira – as talhas – encobertos por finas camadas de ouro, com janelas, cornijas e portas decoradas com detalhados trabalhos de escultura. Já nas regiões onde não existia nem açúcar nem ouro, as igrejas apresentavam talhas modestas e os trabalhos foram realizados por artistas menos experientes e famosos do que os que viviam nas regiões mais ricas. O ponto culminante da integração entre arquitetura, escultura, talha e pintura barrocas aparece em Minas Gerais, com os trabalhos de **Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho**, que, além de extraordinário arquiteto e decorador de igrejas, foi também incomparável escultor. Seu projeto para a Igreja de São Francisco, em Ouro Preto, bem como a sua realização, expressa uma obra de arte de muito rigor técnico.

Rubens Chaves/
Pulsar Imagens



Profeta Abdias, de Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho. Escultura em pedra-sabão, 238 cm, 1800.

João Prudente/
Pulsar Imagens



Profeta Isaías, de Aleijadinho. Escultura em pedra-sabão, 201 cm, 1800.

O **teatro medieval** e o **teatro de rua** também influenciaram o surgimento do Movimento Armorial. Durante a Idade Média, o teatro era usado pela Igreja católica como forma de catequização. Os textos encenados eram, inicialmente, os **dramas litúrgicos**, escritos em latim e representados por membros da Igreja. No século XII, surgiram três categorias de peças: mistérios, milagres e moralidades. Esses textos teatrais ainda tinham temas religiosos, mas eram escritos na língua do povo. Gradativamente, as encenações passaram a ser realizadas nas praças em frente às igrejas. Outro texto teatral que surgiu no final da Idade Média foi a **farsa**, que tinha intenções de criticar o cotidiano e o cenário familiar por meio do riso e, por isso, foi proibida pela Igreja católica. Como visto no Capítulo 8 o teatro de rua era baseado no cotidiano. Além disso, os artistas tinham um roteiro de acontecimentos e improvisavam as falas em cena. Esse teatro deu origem, na Itália, à Commedia dell'Arte, que possui personagens fixos, como Arlequim, Pantaleão, Polichinelo, Colombina e outros. No decorrer do tempo, muitos utilizaram esses personagens ou suas características para a criação de diversos espetáculos. No Brasil, Ariano Suassuna aproximou-os da realidade sertaneja, como em *O Auto da Compadecida*.



Comédia ou farsa de seis personagens, de Hans Liefrinck, século XVI.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil

Dramas litúrgicos: forma de celebração religiosa.

Auxilie os alunos a buscar grupos de teatro de rua ou de teatro popular. As manifestações artísticas são grandes pilares da expressão cultural material e imaterial de um povo. O teatro de rua é uma expressão mundial e atemporal. Seus romances, dramas e farsas encantavam não somente aqueles que eram desprovidos de bens para frequentar teatros. Grandes nomes da dramaturgia, como Molière e Shakespeare, se inspiraram em espetáculos mambembes para criar suas peças. Muitas dessas apresentações possuíam um eixo condutor e uma série de improvisos. De humor jocoso, vários desses espetáculos traziam embutida em seu

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, faça um levantamento de informações sobre um grupo ou uma companhia que trabalhe com o teatro de rua no Brasil. Você pode escolher o teatro popular feito nas ruas, como o teatro de mamulengos, ou procurar grupos que fazem apresentações na rua como forma de popularizar o teatro. Busque sobre notícias, reportagens e entrevistas para descobrir fatos e conceitos sobre o trabalho do grupo escolhido e tente relacioná-lo ao contexto de surgimento do Movimento Armorial. Depois, monte uma apresentação visual do trabalho por meio de cartazes ou do computador e exponha-a aos demais colegas da sala e ao professor.

enredo a caricaturização de grupos dominantes, tais como militares e nobreza. Após a apresentação dos trabalhos, promova uma roda de conversa com os alunos e debatam sobre a importância do teatro de rua e da cultura popular para a sociedade.

Proponha aos alunos uma leitura de imagem, perguntando-lhes: “O que vocês veem nas imagens?”; “Vocês reconhecem formas? Quais?”; “Com que materiais essa obra foi feita?”; “Vocês conseguem ver alguns elementos do Carnaval nas telas de Milhazes? Quais?”. Permita que seus alunos criem hipóteses e expressem suas ideias livremente. O respeito pelas suas opiniões é essencial para uma aula participativa.

Interlinguagens

A arte neobarroca de Beatriz Milhazes

Como vimos, Antonio Nóbrega criou um diálogo entre os movimentos das danças populares brasileiras e da dança contemporânea. Da mesma forma, a artista visual carioca Beatriz Milhazes também buscou nas fantasias e alegorias presentes no Carnaval brasileiro as cores de suas pinturas e colagens.



Beatriz Milhazes (1960).

Desfile da escola de samba Beija-Flor, no Carnaval do Rio de Janeiro (RJ), em 2015. O que chama mais a sua atenção na imagem? Você consegue relacionar os elementos presentes na foto a algum aspecto das artes visuais? Quais?



Observe as obras *Suculentas berinjelas* e *Chokito* e compare-as com a imagem do Carnaval. Você consegue perceber semelhanças? Quais? Converse com o professor e os colegas sobre suas impressões.



Suculentas berinjelas, de Beatriz Milhazes, 1996. Acrílica sobre tela 189,9 cm x 245,1 cm.



Chokito, de Beatriz Milhazes, 2006. Colagem sobre papel, 132 cm x 136,5 cm.

A artista utiliza em muitas de suas produções elementos como flores, formas geométricas e alvos multicoloridos, que são pintados e colados na superfície de suas telas, criando justaposições e sobreposições. Em seus trabalhos, ela usa diversos materiais, que incluem desde papéis de bala a sacolas de compras, além de uma

técnica própria: ela pinta as formas em plásticos transparentes que, depois de secos, recebem uma camada de cola na face em que foram entintados. Em seguida, os plásticos são colados nas telas e retirados com cuidado, fazendo com que a tinta fique na tela. Com esse processo, os plásticos podem ser reutilizados muitas vezes.

O uso de formas espiraladas, também conhecidas como arabescos, a utilização de cores fortes e do dourado e a sobreposição de formas, que cria uma composição cheia de movimento e instabilidade, por exemplo, são características também encontradas em muitas obras da artista. Observe novamente as formas e as cores das obras *Suculentas berinjelas* e *Chokito*. Esses trabalhos o remetem a algo? Você já viu produções parecidas com essas em algum outro lugar?

Além de se inspirar no Carnaval, Beatriz Milhazes, assim como os artistas do Movimento Armorial, apropria-se de elementos do Barroco brasileiro para produzir suas obras. Dessa forma, o trabalho da artista resulta em obras que resgatam esse estilo, fazendo parte do movimento que ficou conhecido como Neobarroco.

A arte barroca chegou ao Brasil por influência da arte produzida na Europa no século XVI, principalmente da produção artística portuguesa. Essa arte era ligada à Igreja católica; por isso, se caracterizava pelo jogo de luz e sombra, que representava a dualidade entre o bem e o mal, e por ornamentos rebuscados que primavam pela perfeição técnica e pela supervalorização das formas com a qual era produzida.

A arte neobarroca brasileira, surgida no final do século XX e cuja maior expressão é a literatura, é uma reapresentação que traz de volta as características marcantes do Barroco, mesclando-as com outros estilos, como o da *Arte Pop* e o das imagens da cultura de massa.

Na arte visual neobarroca brasileira, cujo maior expoente é Beatriz Milhazes, os elementos da arte visual do Barroco brasileiro são relidos por meio de formas geométrizadas e mesclados com formas utilizadas na *Arte Pop* e na *Op Art*, como o alvo, que aparece em inúmeras telas da artista. Um elemento que se mantém é o excesso de formas e a sobreposição, que, entretanto, se configuram no limite da tela.

Portanto, a obra de Beatriz Milhazes caracteriza-se como uma releitura cheia de referências populares e eruditas e faz uma mistura da arte do passado e do presente com maestria.

No contexto contemporâneo, a concepção de produção artística não precisa ser orientada pela diferença entre erudito e popular, ou na diferença entre aquilo que está nos museus e

Arte Pop: movimento da arte moderna que ia contra o *American Way of Life*, estilo de vida estadunidense, e trouxe a pintura de volta às realidades materiais do cotidiano, à cultura popular, de massa, ligadas à TV, a revistas ou a histórias em quadrinhos.

Op Art: movimento da arte moderna que valoriza a técnica do desenho e do uso da cor para gerar vibração, movimento ilusório e ilusão de óptica.



Teto da Igreja São Francisco de Assis, em Ouro Preto (MG), pintado por Ataíde Manoel da Costa e Aredes, no século XVIII, no estilo barroco. Observe as cores e as formas desta pintura e tente reconhecer alguns elementos pictóricos presentes na obra de Milhazes.

Reflexão sobre o trabalho da artista

o que está nas ruas. É importante que os alunos valorizem ambos os tipos de produção como expressões culturais. No momento da conversa,

- Com mais dois colegas, reflita sobre o trabalho de Beatriz Milhazes com base nas perguntas abaixo. Depois, compartilhe sua reflexão com toda a turma. [permanença como mediador. Estimule a reflexão dos alunos apresentando dois pontos de vista diferentes sobre as questões debatidas.](#)
 - O trabalho de Beatriz Milhazes resgata uma forma de arte tipicamente brasileira, presente em muitos estados do Brasil. Em sua região existem monumentos ou edifícios no estilo barroco? Conte aos colegas e ao professor. [Você também pode fazer buscas e levantar outros projetos, temas e indicações para ampliar o repertório e contribuir para as discussões.](#)
 - Para você, o que é uma arte tipicamente brasileira? Os trabalhos de Antonio Nóbrega e de Beatriz Milhazes valorizam a cultura popular tipicamente brasileira? De que forma?
 - Ao valorizar o Barroco brasileiro, assim como as festas populares, você acha que a arte é parte do nosso cotidiano e que pode estar em todo lugar? Por quê?



Nesta seção, você vai encontrar uma proposta de criação e experiência coletiva e interativa, que envolve principalmente a dança e a integração com seus colegas. Além disso, nesta atividade você vai poder ampliar seu repertório de passos de dança e ritmos típicos do Brasil. Lembre-se de guardar suas produções ou registros delas em seu portfólio.

Cortejo Afro, que celebra a herança da cultura africana, realizado no Carnaval de Salvador (BA), em foto de 2009.

1. Criando um cortejo

Como vimos, no Brasil há muitas danças típicas, influenciadas pelas culturas indígena, europeia e africana. Então, que tal criar um cortejo com música, dança e artes visuais, usando o que você conheceu sobre algumas das manifestações populares do nosso país?

Primeiro, com mais nove colegas, faça um levantamento de informações sobre os cortejos tradicionais que ocorrem no Brasil. Para se inspirar, procure vídeos ou imagens de diferentes cortejos e observe como ele se organiza, como as pessoas se movimentam, quantas funções diferentes as pessoas exercem, que linguagens artísticas estão presentes e quais assuntos e temas do Brasil estão sendo retratados, entre outras características.



Thiago Bernardes/LatinContent/Getty Images

A partir dessa busca, escolha um motivo para o cortejo que você vai realizar: pode ser a celebração de uma data específica ou de um tema ou valor importante, como os direitos humanos, a liberdade de expressão, o direito à educação, etc. Depois de decidir seu tema, é hora de planejar a realização.

2. Pensando na música

Pense em uma música que poderia acompanhar o cortejo e ajudar na compreensão do sentimento e da reflexão que você e seu grupo querem passar. Você pode escolher uma música instrumental ou uma canção, ou ainda procurar uma trilha que tenha referências tanto eruditas como populares. O importante é que ela seja incorporada ao seu cortejo de modo a se relacionar com o tema e a coreografia que será criada. Se alguém do seu grupo souber tocar algum instrumento ou cantar, outra opção é escrever uma letra para uma canção e criar uma melodia para ela a partir do que foi estudado neste capítulo. Ouça várias vezes a música com o grupo para poder cantá-la durante a apresentação.

Depois, decida se a música vai ser executada ao vivo ou se haverá a necessidade de ter um aparelho de som para reproduzi-la. Também é possível fazer uma mescla, em que haja instrumentos ao vivo junto com o áudio, cuidando para que seja possível ouvir ambos.

3. Criando a coreografia e o figurino

Para criar sua coreografia, você pode se inspirar em grupos ou artistas conhecidos e usar as informações que aprendeu no estudo desta Unidade. Lembre-se de que é o ponto de vista do grupo que deve ser representado.

Estude os movimentos básicos das danças populares: passos, saltos, giros, saracoteios, gingados. Além disso, você pode se apropriar de movimentos utilizados nas danças populares estudadas, como o frevo, o maracatu e as festas juninas. Se necessário busque por mais referências de danças típicas em vídeos na internet. Ao elaborar a coreografia, considere a duração da música escolhida.

Pense no ritmo e na melodia, para que os passos estejam em harmonia com a música. Escreva num papel a sequência de movimentos e passos para ninguém se perder na hora de dançar. Ensaie quantas vezes forem necessárias antes da apresentação.

Levando em consideração o tema escolhido para seu cortejo, a música e a coreografia que vão fazer parte dele e as inspirações que você buscou, pense qual figurino seria adequado para esse momento. Lembre-se de que a roupa também pode influenciar na coreografia, mas procure produzir peças que sejam maleáveis, para não atrapalhar os movimentos das danças.

Planeje se serão roupas coloridas ou todas da mesma cor, se terão adereços, como chapéus, pulseiras, máscaras, ou qualquer outro elemento que ajude a transmitir a ideia de seu cortejo.

4. Criando um estandarte

Como visto ao longo do capítulo, num cortejo popular, como o maracatu, é muito comum o uso de estandartes. Busque informações sobre alguns estandartes utilizados em festas populares e procure descobrir quais características são comuns a eles e o que os diferem. Retome a definição de estandarte dada no capítulo e avalie se os exemplos que viu se adequam a ela.

Pense em seu cortejo. Que símbolos, cores e bordados melhor o representam? Faça um esboço de seu estandarte e pense nos materiais necessários para produzi-lo. Alguns materiais que podem ser utilizados são: barbantes de diversas cores, cola branca, fitas, tesoura, lápis, tinta guache de diversas cores, pincel, copos com água para pintar, um cabo de vassoura, algumas folhas de cartolina ou de papel *kraft*.

Com o esboço feito, faça o desenho final numa cartolina. Os desenhos em seu estandarte serão finalizados com a colagem de barbantes coloridos sobre ele. Por isso, procure explorar as possibilidades desse material. Você pode usar pedaços grandes ou pequenos, entrelaçar os fios, colocar vários fios lado a lado, etc. Inspire-se nos desenhos criados pelas rendeiras ou outros estandartes que tenha visto. Se quiser, use também as tintas guache para criar áreas coloridas e contrastantes que chamem bastante atenção durante o cortejo. Para terminar, cole ou amarre a parte de cima de sua cartolina em um cabo de vassoura. Agora você tem um estandarte que ilustra o tema e a canção do seu cortejo.

5. Apresentando seu cortejo

Após ensaiar bastante a dança e a música e ter todos os outros elementos prontos, é hora da apresentação. Quando tudo estiver preparado, converse com o professor e o diretor a fim de agendar uma data para apresentar o cortejo aos colegas de classe, a outras turmas e à comunidade.

Lembre-se de que em cortejos a participação popular é muito importante. Por isso, convide outros colegas a participar da sua manifestação popular. Depois de apresentar e participar dos cortejos dos colegas, converse com o professor e a turma sobre essa realização.

Marco Antônio Sá/Pulsar Imagens



Jovens durante cortejo do Bumba meu Boi em festival na cidade de São Luís (MA), 2013.

Rubens Chaves/Pulsar Imagens



Estandarte de fitas e fotos na Festa do Divino Espírito Santo, em São Luís do Paraitinga (SP), 2014.

Ajude os alunos a refletir sobre o que poderia representar a dança de nosso país. Deixe-os livres para criar suas próprias coreografias. Depois que as coreografias estiverem prontas e ensaiadas, planeje um dia de apresentação. Convide as outras turmas da escola e pessoas da comunidade para o evento. Incentive os alunos a falar sobre o estandarte que produziram, sobre os motivos das escolhas dos desenhos e o modo como determinaram padrões decorativos e cores. Valorize o trabalho de cada grupo.

PARA ENCERRAR

Promova também uma discussão coletiva sobre essas questões, destacando sempre a importância do contato e estudo de nossas tradições e cultura popular, como forma de aprofundar o conhecimento sobre nossa história e nossa identidade. É importante que os alunos compreendam que estudar e conhecer as culturas regionais é uma forma de exercício pleno de nossa cidadania, uma vez que nos aproximamos de nossas raízes e compreendemos melhor os rumos de nossa história.

Caso haja alguma festividade típica da região, pergunte aos alunos se já participaram dela e como foi a experiência. Se os alunos nunca tiverem participado, incentive-os a participar. Se houver algum grupo de maracatu na cidade e se for possível realizar uma visita a sua sede ou assistir a um cortejo, combine com os alunos uma data para que possam usufruir dessa experiência em grupo.

Visite

Em sua cidade há festejos populares? Se houver, não deixe de ficar atento ao calendário e participar do cortejo.

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você conheceu muitos conceitos. A seguir, reveja os conteúdos que foram abordados.

- A cultura brasileira é rica em festas e danças populares, como o frevo, o maracatu e as danças das festas juninas, por exemplo.
- As tradições culturais do Brasil são uma importante matéria-prima para os trabalhos e as produções dos artistas.
- “Brincante” é o termo usado para se referir aos dançarinos e foliões de festas e folguedos populares.
- O limite ou divisão entre erudito e popular é muito tênue, e muitas produções artísticas são marcadas por características de ambos.
- Nascido em Pernambuco, no final de século XIX, o frevo é uma típica expressão da cultura brasileira, com herança africana e europeia em suas raízes e considerado um patrimônio imaterial da humanidade.
- O maracatu é uma manifestação cultural brasileira de origem africana, com influência indígena e europeia.
- Trazidas pelos portugueses, as festas juninas nasceram na Europa na Idade Média, e no Brasil assumiram a marca de nossa miscigenação.
- O coreógrafo cria e dirige movimentos para um espetáculo de dança ou teatro.
- Fundado pelo escritor Ariano Suassuna em Pernambuco, o Movimento Armorial afirma em seus princípios a integração dos universos popular e erudito e a valorização da cultura nordestina.
- A produção artesanal, além de ser uma forma de preservar a tradição e afirmação da identidade cultural, também pode se configurar como um exercício de cidadania e direito.

Retomando o portfólio

1. Você considera que os estudos deste capítulo contribuíram para seus conhecimentos acerca da dança e da cultura populares? Como?
2. Como você compreende as relações entre a arte popular e a erudita?
3. Você acha que a arte popular é um elemento importante na construção de nossa identidade cultural? Por quê?
4. Quais as principais características das danças populares para você? A sua opinião sobre o que caracteriza uma dança brasileira, dada no início do capítulo, mudou após as leituras e os trabalhos de experimentação realizados?
5. Depois do que você estudou, você acha que a arte pode ser encontrada em diversos lugares ou ela fica restrita a instituições como casas de espetáculo e shows?
6. Em sua opinião, de que maneira as danças e demais manifestações da cultura popular se relacionam com a afirmação e o exercício da cidadania?
7. Como se deram suas experiências corporais e de produção nas atividades deste capítulo? De que forma você identifica suas marcas pessoais na realização das atividades?
8. Quais habilidades e recursos da dança você explorou de forma mais significativa para a ampliação de seu repertório?



CAPÍTULO

14

Teatro e rua

Marcelo Amaral/Grupo De Pernas pro Ar



Automáquina: universo deslizando, de 2009.

Automáquina: universo deslizante



Odair Fonseca/Grupo De Pernas pro Ar

Cena de *Automáquina: universo deslizante*, espetáculo do grupo de teatro De Pernas Pro Ar, 2009.

Durante a leitura prévia das imagens com seus alunos, potencialize as discussões propostas nas questões acerca dos lugares da arte e seu papel, quando ela ocorre em espaços públicos. Pergunte aos alunos se eles já viram alguma peça de teatro realizada em ruas, praças, etc., e deixe que eles falem livremente sobre a experiência e sobre os conhecimentos prévios que têm do assunto. Sobre a democratização da arte, pode-se retomar o que foi abordado no Capítulo 10 a respeito da arte de Mônica Nador e o Jamac como uma forma de democratização, ressaltando a diferença de que ela se dava no processo de produção artística. Neste capítulo, é importante que eles continuem essa reflexão sobre o caráter democrático que a arte vem tomando na contemporaneidade, extrapolando ambientes específicos, como as casas de teatro, e promovendo maior participação popular, além de poder alcançar um público muito mais diverso.

- Observe as cenas do espetáculo *Automáquina: universo deslizante*, do grupo de teatro De Pernas Pro Ar, e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) Descreva as imagens apresentadas. O que mais chamou a sua atenção em cada foto? Há elementos que se destacam? Quais?
 - b) Observando as cenas e os elementos que as compõem, onde você imagina que o espetáculo acontece?
 - c) Leia o título e analise as imagens. Você acha que esse espetáculo conta uma história? Qual? Em sua opinião, ela envolve algum cenário específico? Por quê?
 - d) Você acha que é importante haver manifestações artísticas em locais como ruas, praças e outros espaços públicos? Por quê?
 - e) Para você, existe alguma diferença entre a arte que acontece em espaços públicos e a que ocorre em lugares privados, como casas de espetáculos, etc.? Qual?
 - f) Em sua opinião, de que formas podemos democratizar a arte?

Mais sobre *Automákina: universo deslizante*

Aproveite o momento para fazer uma leitura aprofundada das imagens apresentadas. Pergunte aos alunos: “Vocês conseguem estabelecer relações da máquina mostrada na imagem com algo do cotidiano? O quê?”; “Para vocês, qual é a ideia do termo ‘universo?’”; “O que o universo do personagem pode representar?”. Deixe que eles falem sobre as impressões e, conforme as relações começarem a se formar, estimule-os a confirmar suas hipóteses no decorrer do texto.

O espetáculo teatral *Automákina: universo deslizante*, do grupo De Pernas Pro Ar, foi criado para ser apresentado em locais públicos e mistura música, artes visuais e artes cênicas.

Por meio do teatro de bonecos, de números circenses, do cuidado visual com o cenário móvel e da música, que é executada por instrumentos inusitados construídos pelo próprio grupo, a peça narra a história de Duque Hosain’g, interpretado em atuação solo por Luciano Weiser, ator da companhia, e de seu universo pessoal, portátil e impenetrável, que ganha vida ao ser carregado pelas ruas e praças das cidades. O personagem chama a atenção dos transeuntes para o mundo construído por ele, que se destaca em meio ao cenário urbano. Para você, o que o universo deslizante pode representar? A partir das informações e imagens apresentadas sobre a obra, você acha que há alguma metáfora na narrativa da peça?



Navegue

Para saber mais sobre o espetáculo *Automákina: universo deslizante*, acesse a página oficial do grupo de teatro De Pernas Pro Ar na internet. Disponível em: <www.depernasproar.com.br/automakina.html>. Acesso em: 13 abr. 2016.

Cristine Rochol/Grupo De Pernas pro Ar



Os instrumentos musicais criados pelo grupo impressionam por seus formatos e dimensões. Os materiais utilizados também fazem com que tenham timbres inusitados. Por exemplo, como você imagina que é o som do instrumento mostrado na foto?

Marcelo Amaral/Grupo De Pernas pro Ar



A máquina, de 6 metros de comprimento por 7 metros de largura, é resultado da criatividade dos integrantes do grupo na reutilização de sucatas e outros objetos, que se materializaram no universo particular de Duque Hosain’g. Ao mesmo tempo em que produzia a máquina, o ator também construiu o personagem, cujo figurino é uma conjugação do estilo gótico e de vestimentas que remetem ao trabalho com ferro e solda, criando uma composição estética peculiar para a peça.

Dessa forma, *Automákina: universo deslizante* traz aos olhos do espectador o mundo de Duque Hosain’g, que durante a apresentação vai ganhando vida e compondo uma metáfora sobre a arte da sobrevivência e a existência humana, além de questionar o modo como vivemos automaticamente, apropriando-se dos gestos autômatos dos bonecos. Com uma trilha sonora instigante tocada ao vivo, números circenses com acrobacias e com uma atuação em meio ao cenário urbano, a peça ressignifica este espaço, aproximando a arte do teatro ao cotidiano dos cidadãos.

teatro de rua interfere de alguma forma no cotidiano das pessoas? Como?”. É importante que os alunos comecem a discutir essas questões tendo como base a estética e a temática da peça apresentada, até para que compreendam melhor a poética do grupo e as proposições do teatro de rua, que serão estudadas adiante neste capítulo.

O teatro de bonecos é uma das inspirações da peça. Na foto, o ator manipula um boneco acoplado ao cenário móvel criado pelo grupo, cujo processo de montagem e desmontagem leva 9 horas e é realizado em espaços abertos ao público, tornando o evento um espetáculo-instalação.

Incentive os alunos a refletir sobre o espaço cênico da obra, fazendo perguntas como: “O que vocês acham do espaço cênico escolhido para a peça?”; “Por ser apresentado em um espaço público, o teatro de rua possui alguma diferença em relação a peças encenadas em palcos ou casas de espetáculo? Qual?”; “Para você, o teatro de rua, que

Grupo de teatro De Pernas Pro Ar



Reprodução/Grupo De Pernas pro Ar

Integrantes do grupo de teatro De Pernas Pro Ar.



Navegue

Para saber mais sobre o grupo de teatro De Pernas Pro Ar, visite sua página oficial na internet. Disponível em: <www.depernasproar.com.br/>. Acesso em: 18 abr. 2016.

O grupo de teatro De Pernas Pro Ar foi fundado por Luciano Wieser e Raquel Durigon na cidade de Canoas (RS), em 1988, e se caracteriza por sua estrutura familiar, na qual os saberes construídos ao longo do tempo são passados de uma geração a outra.

A trajetória artística do grupo é marcada pelo comprometimento com a busca constante de soluções diferentes e inovadoras para as questões que envolvem o teatro de rua, tanto técnicas quanto temáticas e narrativas. Seu foco de trabalho está na reflexão e produção cênicas em um contexto de interação com o espaço urbano e, por meio de seus experimentos e sua dramaturgia, o grupo objetiva criar novas formas de comunicação e produção artística.

As primeiras experiências do grupo foram realizadas por meio de oficinas e do Festival Internacional de Teatro de Bonecos, que há mais de quinze anos divulga essa arte. Na década de 1990, o grupo aprofundou seus estudos de técnicas teatrais, circenses e musicais. Aos poucos, foi construindo uma linguagem própria, que é definida pela forma singela, simbólica e poética de se comunicar com o público das cidades.

Desde o seu início, o grupo utiliza o espaço público como espaço cênico. Por isso, há um interesse especial pela cenografia na construção dos espetáculos e pelo trabalho voltado às outras linguagens artísticas, a fim de realizar um teatro de rua que mistura teatro de animação, circo, artes visuais e música.

Nas cenografias, que são obras de mecânica e engenharia, o grupo dedica-se à criação de bonecos com mecanismos de manipulação e controle únicos, utilizando recursos tanto artesanais quanto mecânicos em sua construção, o que diversifica e amplia o trabalho do grupo, que se caracteriza por trazer diversas linguagens para o teatro de rua, desenvolvendo, assim, uma dramaturgia própria. Além das cenografias, o grupo também explora a confecção de figurinos inovadores, muitas vezes até exóticos por suas dimensões, formas, cores e materiais.

Graças a suas pesquisas e realizações, o grupo De Pernas Pro Ar se tornou referência tanto no Rio Grande do Sul como no restante do país, sendo regularmente convidado a apresentar suas peças e fazer palestras em grandes festivais nacionais e estrangeiros. As pesquisas e propostas artísticas desenvolvidas pelo grupo vêm rompendo com antigos modelos e concepções teatrais, ao propor novas formas de se comunicar com o público e ocupar o espaço urbano. Com mais de 27 anos de formação, o grupo possui um repertório de mais de vinte espetáculos, que utilizam cenários, instrumentos musicais, figurinos e mais de cinquenta bonecos criados por eles.



Cristine Rochoi/Grupo De Pernas pro Ar

O ator e fundador do grupo De Pernas Pro Ar, Luciano Wieser, vivendo o personagem Duque Hosain'g com seu universo móvel, aparato cenográfico construído com o uso de sucatas e outros materiais recolhidos e transformados pelo grupo.

Outras obras do grupo De Pernas Pro Ar

Como vimos, o grupo de teatro De Pernas Pro Ar tem como objetivo levar a arte da dramaturgia para espaços comuns a todas as pessoas, ampliando as possibilidades de interação com outros elementos cênicos e um público diversificado. Conheça a seguir mais alguns espetáculos do grupo.

F. Martín Ruiz/Grupo De Pernas pro Ar



O espetáculo *O lançador de foguetes* conta a história de um excêntrico cientista e seu triciclo, construído com materiais do cotidiano e repleto de elementos cênicos. Utilizando-se do diabolô e de engenhocas astrológicas, o cientista busca mostrar que o pensamento é um tipo de energia que se materializa. Foto de 2012.



F. Silmar Lima/Grupo De Pernas Pro Ar

O espetáculo de teatro de bonecos gigantes *Mira*, extraordinárias diferenças, sutis igualdades propõe ao público um olhar infantil sobre as relações humanas por meio de brincadeiras e de uma composição lúdica. Inspirados nas obras do artista plástico espanhol Joan Miró (1893-1983), os integrantes do grupo criaram bonecos que representam estranhas formas de vida e que nos mostram como podemos interagir de modo leve e cheio de bom humor. Foto de 2013.

F. Raquel Durigom/Grupo De Pernas Pro Ar



Ao realizar a leitura das imagens dos espetáculos, destaque a utilização que o grupo faz de elementos cênicos, como bonecos, máquinas, equipamentos e figurinos especiais. Chame a atenção dos alunos para as grandes dimensões e os elementos decorativos e problematize sobre o tipo de impacto que essas características podem causar no público que assiste às peças na rua. Se possível, assista a trechos dos espetáculos com os alunos. Você pode encontrá-los facilmente na internet.

No espetáculo *Os trovadores do Natal*, o grupo faz das ruas o seu picadeiro. Inspirados pelas serenatas, os atores em cena buscam despertar a alegria e sensibilizar o público por meio da música e da contação de histórias típicas do Natal.

Reflexão sobre o trabalho do grupo

- O que você achou do trabalho do grupo de teatro De Pernas Pro Ar? Em duplas, reflita sobre as questões a seguir e depois compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) Quais são os recursos cênicos e técnicos que o grupo utiliza? Como esses elementos caracterizam o trabalho do grupo?
 - b) De que forma o grupo se relaciona com os espectadores e o espaço público? Qual você acha que é a proposta deles nesse aspecto?
 - c) Você acha que há alguma relação entre esse tipo de espetáculo e festas populares, como o Carnaval, por exemplo? Qual? Fale sobre pontos semelhantes e diferentes.
 - d) Você acha que há semelhanças e diferenças entre esses espetáculos e outros que são apresentados em palcos específicos para o teatro? Quais? **Conduza as discussões de maneira que os alunos possam refletir sobre como os elementos cênicos e técnicos e as características estéticas do trabalho do grupo de teatro De Pernas Pro Ar se relacionam com a opção de se apresentar em espaços públicos. Estimule comparações com as festas populares, perguntando: "As peças têm um roteiro que conta uma história. E os desfiles de Carnaval, possuem alguma narrativa?"; "Para vocês, há semelhanças entre o teatro de rua e as festas populares? Quais?"; "Vocês conseguem enxergar elementos das linguagens artísticas nos dois casos? Quais?"; "Como é a participação do público nas duas situações?"; etc.**

Saberes da Arte

Teatro e democratização da arte

Você já reparou que os espaços urbanos podem receber e promover as criações artísticas? Já pensou em quantos monumentos, esculturas e arquiteturas de diferentes estilos e épocas fazem parte da paisagem urbana? Além desses elementos, também há artistas que utilizam o espaço público para apresentar suas criações, ou seja, que se apropriam de lugares comuns a todos os cidadãos a fim de transformá-los em palcos de apresentação, interferindo na rotina dos transeuntes de forma inusitada, levando a arte do teatro, das *performances*, da música, etc., a diversas pessoas.

Um dos principais objetivos do teatro de rua é democratizar o acesso à arte. Isso porque, em muitas situações e contextos, no Brasil o acesso à arte ainda é tratado de forma elitista, em eventos e temporadas que vemos reservadas a apenas uma pequena parcela da população, em razão dos altos preços de ingressos e, em certas ocasiões, à localização dos teatros e salas de espetáculo, que ficam em regiões de difícil acesso por transporte público, por exemplo. Dessa forma, o teatro popular de rua oferece espetáculos, na maioria das vezes gratuitos, para todas as pessoas, independentemente de classe social. Para você, espetáculos assim são importantes?

Desde sua origem, o teatro popular está associado às apresentações de rua, porque enquanto nos grandes teatros os mais ricos assistiam a peças com temas burgueses, nas ruas e nos pequenos teatros de bairro, os espetáculos eram construídos a partir da perspectiva de outra parcela da população, muitas vezes marginalizada por diferenças sociais e econômicas historicamente construídas. A partir disso, diversas companhias de teatro, ao longo do século XX, desenvolveram trabalhos, pesquisas e trajetórias que exploram temas sociais e dialogam com o espaço público, muitas vezes procurando a interação com o espectador ou transeunte. Algumas companhias realizam seus projetos junto a comunidades de bairros periféricos, com foco nas questões e nos valores da população local. O trabalho dessas companhias aproxima-se do teatro popular e do teatro de rua, dois conceitos que se cruzam e se complementam como abordagem do trabalho teatral, como veremos ao longo deste capítulo.

O teatro popular é um termo que se pode aplicar a uma grande variedade de gêneros, voltados para a produção de um teatro cujo objetivo é apresentar espetáculos conscientes ou engajados politicamente e que são acessíveis a todas as pessoas. Por ser ligado aos temas de interesse social, muitas vezes também promove a conscientização e a mobilização política, fortalecendo a ideia de democratização da arte pelo acesso e pela discussão pertinente a toda a sociedade. Já o teatro feito na rua, como você verá ao longo desta seção, é aquele que acontece em espaços públicos, radicalizando a ideia de acesso livre à arte. Como veremos, esse tipo de teatro ocupou praças e ruas de diversas maneiras ao longo da História. Grupos e companhias contemporâneas, como é o caso da companhia De Pernas Pro Ar, retomaram a prática da ocupação de espaços públicos como forma de democratizar a arte no contexto social.

A seguir, conheça um pouco mais sobre como acontecem as manifestações de teatro de rua no Brasil e entenda melhor como ele se relaciona com alguns aspectos do teatro de animação, também muito utilizado pelos integrantes do grupo de teatro De Pernas Pro Ar. É interessante que você perceba que a escolha do grupo pelas técnicas de animação em seu trabalho tem bases históricas, já que o teatro de bonecos é um dos gêneros mais frequentes nas apresentações de rua desde a Idade Média.

Teatro e narrativas populares no Brasil

Presente nos rituais em reverência aos deuses, o teatro popular existe desde o surgimento do gênero teatral na Grécia antiga e era encenado nas ruas ou nos campos de plantio e colheita. Até hoje, esse tipo de teatro acontece geralmente em contextos de comunidade, como praças, centros comunitários e ruas, configurando-se em um momento de aproximação das pessoas por estar ligado às tradições e à identidade cultural de um povo e por muitas vezes ser realizado por amadores, atores que não necessariamente têm as artes cênicas como sua profissão.

Por exemplo, uma peça realizada por trabalhadores para contar sobre as condições de trabalho em que vivem, um auto religioso que conta a trajetória de um santo, ou mesmo folguedos que contam histórias, como

o Cavalo-Marinho ou o Boi Bumbá, podem ser considerados como teatro popular ou se aproximar desse conceito. Por isso, é comum que os espetáculos populares contem histórias com temas ligados à vida cotidiana e à realidade das comunidades, com encenações ligadas a mitos e lendas regionais ou com personagens e ocorrências característicos da região. No Brasil, nossa tradição de teatro popular é extensa e variada e inclui encenações circenses, autos religiosos e teatro de bonecos, como o mamulengo do Nordeste.

O **mamulengo**, um tipo de teatro de fantoches, é uma das manifestações mais tradicionais do teatro popular no Brasil. Enraizado no Nordeste brasileiro, com expoentes muito fortes como os mamulengos de Pernambuco, o tradicional teatro de bonecos brasileiro conta histórias típicas da região com muito humor.

Os manipuladores de bonecos de Recife são chamados de mamulengueiros. Além de dar vida aos personagens de suas histórias, eles também cantam, dançam, contam histórias e piadas, entretendo e cativando o público. Seu teatro é marcado pelo improviso e pela criação de uma identidade entre o boneco, as histórias que contam e o cotidiano do público.

Os próprios mamulengueiros costumam confeccionar seus bonecos. Entre os tipos de bonecos mais usados por eles estão os de luva, geralmente com cabeça de madeira, de massa ou papelão, que são caracterizados e adornados pelos próprios artistas, quase sempre vestidos com um camisolão de pano, para que o público não veja a mão do mamulengueiro. A técnica de manipulação de mamulengos é passada de geração em geração e carrega a riqueza e a irreverência de nossa cultura popular.



O artista nordestino Raul do Mamulengo é um dos artistas mais conhecidos do teatro de bonecos no Brasil. Cada um de seus bonecos é criado pelo próprio artista. Foto de 2016.

Por dentro da arte



Quem faz o mamulengo?

Na tradição popular, os participantes do teatro de bonecos são chamados de brincantes e cada um deles desempenha um papel específico. O **mestre**, por exemplo, cria os bonecos e os personagens do espetáculo e geralmente desempenha o papel do ator principal e também do manipulador dos bonecos, além de ser o empresário. O **contramestre** é outro manipulador de bonecos, que atua em dupla com o mestre, especialmente nas cenas e falas de improviso. Outros brincantes são os folgazões ou ajudantes, artistas de apoio que manipulam bonecos em cenas de confusões ou em momentos de danças, com a participação de muitos personagens, ou quando há cenas de canto acompanhadas pelos músicos.

Além desses personagens, existe o **mateus**, que é um personagem fixo e atua como interlocutor entre o mundo de ficção dos bonecos e o público que assiste ao espetáculo. Esse papel é desempenhado por um brincante que circula entre o público do espetáculo, conversando com ele e com os bonecos e improvisando cenas e falas. Além desses brincantes, há os **instrumentistas**, também conhecidos como instrumenteiros, batuqueiros ou tocadores, que são os músicos que acompanham o espetáculo, tocando sanfona de oito baixos, triângulo, ganzá e zabumba. A música é fundamental para as brincadeiras do mamulengo, que sempre envolvem cenas de danças, de brigas e cantorias.



Bonecos mamulengos, expostos no Museu do Mamulengo, em Olinda (PE), 2010.

Teatro de animação

Teatro de animação é uma definição geral que abrange qualquer tipo de produção teatral ou cênica na qual são utilizados bonecos manipulados diretamente por pessoas ou por algum tipo de mecanismo remoto. Esse teatro explora as possibilidades lúdicas e narrativas abertas pela presença de bonecos em vez de atores nos palcos.

Provavelmente nossos ancestrais primitivos já se encantavam com as sombras de suas mãos se movendo nas paredes das cavernas como recurso para contar histórias e entreter. Com o passar do tempo, desenvolveram habilidades para modelar bonecos de barro, inanimados, com os quais também podiam contar e representar histórias.

No entanto, as origens do teatro de animação como o conhecemos hoje, com bonecos articulados que se movimentam, remonta ao Oriente antigo, especialmente países como China, Japão, Índia, Java e Indonésia. Nessas culturas, o teatro de bonecos tinha um sentido espiritual e era tratado com reverência. Em suas encenações, os orientais encaravam os bonecos como representações ou personificações dos deuses, com atribuições sobrenaturais. Por isso, eram confeccionados com cuidados e técnicas extremamente minuciosos.

O teatro de bonecos chegou à Europa levado pelos comerciantes e logo se difundiu em vários países. Assimilado pela Grécia e posteriormente pelo Império romano, esse teatro ganhou um caráter menos religioso e mais popular, sendo utilizado constantemente em apresentações de rua, sátiras e **esquetes** humorísticas. Na Idade Média, era normalmente exibido durante as feiras livres nos burgos, muitas vezes com temáticas religiosas e até como forma de catequização pela Igreja católica.

No Brasil, esse teatro chegou com a colonização europeia, sendo utilizado pelos jesuítas como forma de catequização, ganhando especial atenção no Nordeste, principalmente no estado de Pernambuco, onde se firmou como uma tradição popular e é conhecido como mamulengo. Em outras regiões

brasileiras, esse teatro ganhou diferentes denominações, como briguela ou João-minhoca, em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro; mané-gostoso, na Bahia; e João-redondo, no Rio Grande do Norte e na Paraíba. Assim como na Europa, no Brasil a prática do teatro de bonecos se popularizou em ruas e feiras abertas, muitas vezes abordando também temas satíricos e humorísticos.

O mamulengueiro Chico Simões interpretando o palhaço Mateus da Lelé Bicuda e seu boneco Misericórdia da Paixão em espetáculo que conta histórias de amor e de guerra a fim de entreter o público.

Mestre Chen Xi-Huang improvisando uma apresentação teatral de bonecos no museu e teatro de bonecos Lin Liu-Hsin, de Taiwan, em 2007. Este é um dos cinco grupos que ainda fabricam esse tipo de fantoche tradicional.



Hemis/Alamy/Latinstock

Esquete: cena teatral rápida e humorística.



Fernando Teles/Divulgação Grupo Mamulengo Presepada

Teatro e construção de cenários

Em espetáculos de teatro popular e de teatro de rua, a cenografia também é um elemento fundamental, pois, apesar de ter como um dos componentes o cenário urbano, há o desafio de ambientar as peças em épocas, lugares e situações diferentes, tornando o cenário um aliado da imaginação para os espectadores. Por isso, grupos e companhias que realizam esses tipos de dramaturgia procuram soluções inovadoras e criativas para a construção de cenários.

Ao longo da história do teatro, desde a Grécia antiga, a cenografia tem ajudado a levar a plateia para onde se passa a trama e a aprofundar a relação entre os personagens e seu contexto. No teatro grego, milhares de anos atrás, o objetivo dos cenários era especialmente decorativo e se aliava aos objetos de cena, como as máscaras usadas pelos atores. Já na época do Renascimento, por volta de 1500, os cenários eram grandes pinturas que ficavam no fundo do palco, representando florestas, países distantes e exóticos ou mesmo palácios, dependendo de onde se passava a história.

No decorrer do século XX, com as vanguardas artísticas da modernidade, os cenários foram ficando cada vez mais inventivos e passaram a apresentar máquinas que se movem, palcos giratórios, efeitos especiais e projeções em vídeo. Essa diversidade de materiais, equipamentos e técnicas também faz parte do repertório das companhias que atuam nas ruas, criando soluções interessantes para a apresentação teatral fora dos palcos, como você viu no trabalho da companhia De Pernas Pro Ar.

Portanto, a construção de adereços e acessórios de cena, a utilização de elementos desmontáveis e de materiais leves, como a utilização de tecidos e bonecos infláveis, e a confecção de figurinos em dimensões exageradas são recursos técnicos e artísticos para a criação de cenografias fora das salas de espetáculo tradicionais.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Coletivo Particular/
© Succession Pablo Picasso/AUTV/S, Brasil, 2016.



O pintor Pablo Picasso e elementos criados para o cenário de *Ballet Parade*, em 1917, um dos cenários mais famosos do século XX.

Oriente os alunos para que cada trio levante informações sobre um grupo diferente. Dessa forma, os trabalhos serão mais diversificados. Caso algum deles conheça um grupo ou já tenha assistido a alguma peça do grupo, essa é uma excelente chance de convidá-lo para visitar a escola e ser entrevistado pelos alunos. Agende uma data para as apresentações.

Para ampliar o conhecimento

- Em trio, levante informações sobre uma companhia de teatro popular ou de teatro de rua que, assim como o grupo De Pernas Pro Ar, faça uso de elementos cenográficos para compor suas peças. Busque dados sobre os materiais que o grupo utiliza, que recursos são mais usados por eles, quais são os objetos de cena com que mais trabalham, como são feitos os cenários, etc. Depois de levantar as informações, monte uma apresentação visual que possa ilustrar o seu trabalho. Para isso, você pode usar cartazes com colagens ou o computador.

Técnicas e tecnologias

Técnicas de manipulação de bonecos

No teatro de bonecos existem diferentes tipos de bonecos que se movimentam de acordo com técnicas específicas, algumas milenares e tradicionais, outras contemporâneas. Vamos ver como funcionam algumas delas.

Uma das técnicas mais antigas e conhecidas é a **manipulação por fios**, realizada em marionetes, bonecos que são manipulados por fios ou cabos ligados a uma estrutura de madeira, que pode ser em forma de cruz, ou mais complexa, com dois ou três braços. O manipulador controla a estrutura para que o boneco articulado se movimente. Para isso, os fios são ligados às suas extremidades e articulações. Essa técnica requer prática e conhecimento do boneco, seus eixos, mecanismos e possibilidades de movimentos. Uma marionete simples pode chegar a ter fios em pernas, mãos, ombros, orelhas (eixo da cabeça) e na base da coluna, para inclinação do tronco; por isso são capazes de reproduzir praticamente todos os movimentos humanos.

A **manipulação direta** é outra técnica do teatro de bonecos. Inspirada no *Bunkaru*, teatro tradicional japonês, os manipuladores seguram diretamente as partes do corpo do boneco – na maior parte dos casos articulado – ou usam apoios. Geralmente, é necessário mais de um manipulador para criar os movimentos, o que exige concentração, colaboração e interação entre os artistas. Na apresentação, os manipuladores ficam atrás dos bonecos e podem muitas vezes ser vistos pela plateia. Por isso é comum que espetáculos desse tipo aconteçam em palcos escuros, com os manipuladores vestidos de preto, ou em cenários onde possam ficar atrás de um fundo de tecido, manipulando os bonecos por meio de fendas.

Como vimos, no espetáculo *Mira, extraordinárias diferenças, sutis igualdades*, o grupo de teatro De Pernas Pro Ar escolheu apresentar uma metáfora sobre as relações humanas por meio do teatro de bonecos gigantes. Nesse teatro, geralmente vários manipuladores vestem os bonecos para atuar e dar vida a eles. Os bonecos desse tipo de teatro podem ser infláveis ou possuir um sistema de locomoção mecânico, como rodas, por exemplo.

Refael Bern-Ari/Alamy/Latinstock



Marionete manipulada por fios.

Peter Coombs/Alamy/Latinstock



Para dar vida a um boneco no palco, podem ser necessários vários manipuladores. Seus movimentos precisam ser sincronizados e bem ensaiados.

Luc Claessen/Agência France Press



Teatro de bonecos gigantes.

Organize a turma de modo que pelo menos um trio fique responsável por pesquisar uma das técnicas citadas. Oriente os alunos durante as apresentações, se for necessário.

Para ampliar o conhecimento

- Além das técnicas apresentadas no texto, existem ainda o teatro de fantoches, o de bonecos de vara e o teatro de sombras, também muito famosos entre os tipos de teatro de bonecos. Em trio, faça uma busca sobre um grupo de teatro de bonecos que trabalhe uma dessas técnicas e procure descobrir mais sobre ela, de que forma os bonecos são manipulados, os recursos necessários, como são os espetáculos e os cenários, como são feitos os bonecos, etc. Depois de levantar as informações, monte uma apresentação visual que possa ilustrar o seu trabalho. Para isso, você pode usar cartazes com colagens ou o computador.

TRABALHO DE ARTISTA

Diretor teatral

No Capítulo 4, vimos que uma das opções para quem cursa Artes Cênicas é atuar como diretor de teatro. O diretor é o profissional responsável pela montagem e pela unidade artística de um espetáculo, participando do processo de criação desde as etapas iniciais, como a escolha ou elaboração do texto (feitas de acordo com a linha de trabalho e pesquisa de seu grupo teatral), até a montagem e a encenação da peça. Para isso, estuda o texto e determina os disparadores do trabalho a fim de definir a abordagem que será feita da obra, que muitas vezes pode ser revista e discutida ao longo da produção.

Além disso, desempenha o papel de encenador, entendendo o espetáculo como um todo, identificando e estabelecendo as relações entre a dramaturgia, o trabalho do ator e os demais elementos que constituem um espetáculo, como iluminação, cenografia, figurino, trilha sonora e maquiagem. Esse olhar é fundamental para que a peça se defina como um todo coerente e coeso, o que lhe atribui a potência artística de atingir e se comunicar com o público.

Tradicionalmente no teatro, o texto era visto como um elemento central, em volta do qual deveria girar toda a criação cênica da peça. No entanto, no teatro contemporâneo essa noção foi flexibilizada por diversas correntes, resultando em processos colaborativos nos quais as peças são elaboradas a partir de cenas inicialmente improvisadas pelo grupo, que são lapidadas e afinadas no decorrer do processo. Esse contexto revela também o papel fundamental do diretor como um agente agregador, que deve analisar as propostas apresentadas por seu grupo, conduzir a criação e a discussão coletivas e procurar obter os resultados que melhor expressem o trabalho de sua companhia.

Ao longo da produção de um espetáculo teatral, o diretor coordena e conduz os ensaios. Ele discute com cada um dos atores as características e motivações de seus personagens e orienta o trabalho a partir da observação dos aspectos gerais da montagem e do desenvolvimento da trama, pontuando como cada personagem deve se comportar e como se dão as relações com os outros personagens. Por isso, o diretor é o responsável por ter uma visão do conjunto, procurando entender como o público vai se relacionar com seu trabalho.

Portanto, a principal atribuição do diretor é a direção da montagem teatral: a busca pela integração entre os diversos elementos que compõem um espetáculo, a condução e a orientação das pesquisas e do trabalho de toda a equipe, para que o resultado final seja a expressão de todo o processo de criação. Hoje, com as diversas formas de viabilizar a atividade artística, esse profissional muitas vezes precisa exercer também o papel de produtor, divulgador e gerente de sua companhia, cuidando ou acompanhando trabalhos como relatórios de atividades, prestação de contas para o financiador e a divulgação e promoção de seus espetáculos.



A paulistana Bia Lessa (1958), além de diretora é cenógrafa. Entre seus trabalhos, dirigiu *Cartas portuguesas*, de Mariana Alcoforado (1640-1723), e *O homem sem qualidades*, adaptação do romance de Robert Musil (1880-1942). Ela também criou a cenografia de diversas exposições de arte. A versatilidade de Bia Lessa mostra como é ampla a formação de um diretor teatral.

Entrevista

As entrevistas realizadas pelos alunos devem visar uma compreensão mais ampla e diversificada do trabalho do diretor, uma percepção de que existem diferentes abordagens do que é o processo criativo no teatro e de que há diferentes maneiras e caminhos pelos quais um diretor pode exercer seu trabalho. Procure possibilidades para que seus alunos entrevistem diferentes profissionais, como professores de teatro, atores e diretores de diferentes grupos. Depois das entrevistas, promova um debate com toda a sala para que os alunos exponham suas impressões.

- Com mais dois colegas, faça uma visita a um teatro, à sede de uma companhia teatral ou a uma escola de artes cênicas para realizar uma entrevista sobre o trabalho do diretor. Além de um diretor de teatro, você pode entrevistar outros membros da companhia, como atores, professores de teatro, ou outros profissionais que possam falar sobre o papel do diretor. Prepare antecipadamente questões para investigar mais sobre esse profissional, como se dá sua formação e trajetória, a relação dele com o grupo e qual sua atuação efetiva durante a montagem e a execução de um espetáculo. Depois de coletar os dados e analisá-los, converse com o professor e os colegas sobre as suas impressões em uma roda de conversa.

EXPERIMENTAÇÃO

capítulo. O trabalho envolve escolha e preparação de materiais, divisão das tarefas em grupo e a criação de pequenos roteiros para as cenas, além da experimentação com improviso em cena.

Nesta seção, você vai trabalhar com diferentes linguagens artísticas, produzindo bonecos, manipulando-os, escrevendo os textos das peças, interpretando e improvisando em cena. Assim como acontece com os grupos de teatro de rua, você passará pela experiência do trabalho colaborativo com seus colegas. Não se esqueça de registrar todas as etapas de seu trabalho em foto e vídeo para incorporar ao seu portfólio.

1. Auxilie os alunos na produção do boneco. Se possível, traga para a escola os pedaços do cabo de vassoura já cortados a fim de facilitar a execução da atividade. É importante solicitar que os alunos tragam antecipadamente o arame, os pregos, os pitões e o alicate. Acompanhe os alunos durante toda a produção como forma de mediar a experimentação e de evitar acidentes. Depois de prontos, os bonecos podem ser manipulados. Você pode propor que os alunos façam encenações de improvisação com base no que aprenderam e na obra que conhecem do grupo De Pernas Pro Ar.

2. Durante a manipulação dos fantoches, sugira que os alunos observem uns aos outros, que estudem os movimentos e que percebam os resultados cômicos que podem ser obtidos com eles. Na atividade de cena de improviso, estimule os alunos a caracterizar as vozes de seus bonecos, procurando timbres e modos de falar divertidos e irreverentes.

1. Nesta primeira atividade, você vai construir um boneco para experimentar a manipulação direta. Para este trabalho, forme um grupo com mais dois colegas.
 - Para construir seu boneco, você vai precisar de jornal, uma garrafa PET, 90 cm de arame, alicate, cola branca, pincel, tinta guache, papéis coloridos, tesoura, fita adesiva, lã de diversas cores, palitos de sorvete, um cabo de vassoura dividido em oito partes (quatro de 15 cm e quatro de 10 cm), pregos, martelo e pitões.
 - Comece pela cabeça do boneco. Faça uma bola com jornal, um pouco maior que uma bola de tênis. Envolve-a em fita adesiva, para que fique firme, e, depois, utilizando o pincel, cubra com a cola branca. Quando a cola secar, desenhe e pinte o rosto de seu boneco. Você também pode recortar olhos, boca e orelhas no papel colorido e colar para compor o rosto. Para fazer os cabelos, use a lã colorida.
 - Para as pernas, pegue os quatro pedaços de 15 cm do cabo de vassoura e, com o martelo e os pregos, faça furos em uma de suas extremidades, colocando um pitão em cada furo. Com o alicate, corte dois pedaços de 10 cm de arame e use-os para unir os pedaços de cabo de vassoura de dois em dois, fazendo um anel com o arame, atravessando os pitões, mas deixando uma folga para que eles se movimentem. Assim, você terá duas pernas articuladas. Para fazer os sapatos, cole palitos de sorvete na extremidade da perna, passe fita adesiva em volta para reforçar e decore com papéis coloridos.
 - Para fazer os braços, repita todos os procedimentos da perna, mas com os pedaços de 10 cm do cabo de vassoura. Fure uma extremidade de cada lado com o prego e o martelo e coloque os pitões, unindo os pedaços com arame. Nas extremidades, cole mãos recortadas com papéis coloridos. Em cada braço e perna, faça mais um furo e coloque um pitão na extremidade que vai se juntar ao corpo.
 - Para preparar o corpo do boneco, decore a garrafa PET com os papéis e as lãs coloridas, criando uma roupa. Depois, prenda a cabeça do boneco no bocal da garrafa com a fita adesiva. Na garrafa PET, para cada braço e perna faça dois furos, com uma distância de 2 cm entre eles. Com o alicate, corte quatro pedaços de arame de 10 cm, e passe cada um deles por uma dupla de furos (entra por um e sai pelo outro). Depois, prenda os arames nos pitões dos braços e das pernas do boneco.
 - Agora é o momento de experimentar a manipulação do boneco. Divida as funções: um controla as pernas, outro os braços e o terceiro, segura o tronco e a cabeça. Decida os movimentos e acrobacias que seu boneco pode fazer e sincronize as ações entre vocês. Experimente várias formas de movimentá-lo, aproveitando as articulações confeccionadas.
2. Agora, você vai trabalhar individualmente para produzir um segundo boneco: um fantoche de luva que será feito com tecido. A manipulação de um fantoche exige destreza das mãos, para resultar em movimentos expressivos.
 - Para fazer o fantoche, você vai precisar de uma meia grande, de tecido resistente (como as de futebol, por exemplo), agulhas, linha, tesoura, papel colorido, tinta pra tecido, jornal, fita adesiva e lã colorida.
 - Primeiro, faça duas bolinhas de jornal e cubra com fita-crepe: elas serão os olhos do seu boneco. Passe cola em volta e, quando secar, desenhe e pinte a íris com tinta ou use papel colorido. Para fazer a boca, desenhe no papel colorido um círculo de diâmetro aproximadamente do tamanho da ponta da meia. Depois, corte esse círculo ao meio para obter as duas metades da boca. Coloque sua mão aberta dentro da meia. A boca do boneco deve ficar onde se encontra a palma de sua mão. Com a cola branca, cole as duas metades do círculo e deixe secar. A cola adere bem às fibras do tecido, mas é preciso esperar que esteja bem seca para manipular seu boneco.



- Quando a cola secar, com a agulha e a linha prenda os olhos à cabeça de seu boneco. Os olhos devem ficar do lado oposto à boca. Se tiver dúvida de qual local é melhor, vista a meia em sua mão e veja a posição da boca, para que possa, então, decidir o melhor lugar para costurar os olhos. Em seguida, você deve decorar seu fantoche. Para fazer os cabelos e compor os outros detalhes, use lã colorida e retalhos de papel colorido. Use a cola branca e espere secar bem.
- Depois que seu fantoche estiver pronto e seco, é hora de começar a realizar a manipulação. Calce o boneco na mão e olhe para ele. Observe como ele se comporta quando você faz movimentos rápidos ou lentos, use a flexibilidade do pulso para que ele movimente a cabeça e olhe para os lados, para cima e para baixo. Junte-se a mais dois colegas e faça um diálogo de improviso com seus fantoches de luva: escolha um tema para a conversa, determine quem são os personagens de seus bonecos, o lugar onde estão e comece o improviso!

3. Para finalizar a seção, forme um grupo com mais três colegas para experimentar o teatro de sombras.

- Primeiro, separe papel-cartão, palitos de churrasco, fita adesiva, tesoura, estilete, uma luminária de mesa com uma lâmpada não muito forte, varal e um lençol branco.
- Em seguida, escolha uma história pra representar no seu teatro de sombras: pode ser uma história já conhecida ou uma criada por vocês. É importante que não seja uma história muito longa e que tenha um número de personagens que o grupo possa dar conta. Você também pode escolher a cena de uma história conhecida, caso a história toda seja muito longa. Identifique quantos e quais são os personagens da história ou cena e crie um roteiro, escrevendo as falas, os diálogos e planejando os movimentos em cena.
- No papel-cartão, desenhe e recorte as silhuetas dos personagens. Cada personagem pode ter entre 30 cm e 40 cm de altura. Lembre-se de que no teatro de sombras somente as silhuetas são vistas. Por isso, no seu desenho, os membros precisam estar afastados do corpo e, se você quiser que apareçam detalhes como olhos e bocas e desenhos nas roupas, será necessário recortar cuidadosamente com o estilete.
- Para manipular as silhuetas dos personagens, prenda nelas os palitos de churrasco com a fita adesiva. Depois, defina quem será o responsável por cada personagem, o que inclui a manipulação do boneco e a interpretação das falas.
- Numa sala fechada, prenda o varal e pendure o lençol branco nele. Acenda a luminária atrás do lençol para que as sombras possam aparecer. Observe como as silhuetas são projetadas e de que maneira o ângulo e a distância das silhuetas em relação à luminária e ao lençol podem alterar sua forma e tamanho. Experimente e explore as possibilidades para saber como utilizá-las em sua encenação. Caso seja possível, você também pode desenhar e recortar silhuetas de elementos cenográficos. Para ter um cenário, é necessário fixar esses elementos a uma distância adequada da luminária, sem que eles atrapalhem a movimentação dos personagens.
- Ensaie e apresente sua história. É importante que os membros do grupo se revezem para observar como o trabalho está ficando do outro lado do lençol. *Incentive seus alunos a explorar esteticamente o teatro de sombras, observando com atenção os efeitos obtidos com os jogos de posicionamento e movimento em relação ao lençol e à fonte de luz. Se você quiser aprimorar as experimentações, pode sugerir que usem papel celofane colorido para criar outros elementos de cena, projetando cor também no lençol.*

Para concluir a experimentação

Discuta cada uma das questões com o grupo, promovendo oportunidades para que cada aluno descreva sua experiência com as técnicas de manipulação dos bonecos e identifique as diferentes possibilidades de cada uma delas. O objetivo desta conversa é que eles contribuam uns com os outros em sua aprendizagem.

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) Quais são as diferenças entre os procedimentos de confecção de cada um dos bonecos? Como a forma de construí-los se relaciona com as técnicas de manipulação de cada um deles?
 - b) Como foi sua experiência com as técnicas de manipulação? O que cada uma delas exigiu de você? Quais são as possibilidades de movimento e encenação mais interessante de cada técnica?
 - c) O que você achou da sequência de trabalhos? Como ela ajudou a ampliar seu repertório artístico?
 - d) Comparando essas e outras experimentações em artes cênicas que fez até agora, como se sentiu dando vida a um personagem por meio de um boneco? É diferente usar o próprio corpo para o mesmo fim? De que forma?
Por isso, é importante que expliquem e até demonstrem, no grupo, as soluções e os recursos que desenvolveram para trabalhar com os bonecos.

Contexto

Teatro de rua

O teatro de rua caracteriza-se por ser realizado em espaços públicos ou abertos e por ser voltado para todos os públicos, que muitas vezes contribuem com sua participação. Historicamente, os grupos que realizavam esse tipo de trabalho eram chamados de mambembes: artistas viajantes que passavam de cidade em cidade e levavam consigo os atores e os recursos técnicos e cênicos para suas apresentações. Grupos assim se apresentavam desde a Idade Média, quando a Igreja católica proibiu as apresentações públicas e o ofício dos atores.

Na contemporaneidade, o teatro de rua passou a assumir o papel de agente democrático, contestando o fato de os grandes teatros atenderem especialmente as elites que os frequentavam. Grupos teatrais começaram a estudar formas de realizar montagens com temas de enfoque político, que interessavam ao povo. Muitas dessas peças, chamadas didáticas, eram encenadas nas comunidades, nas fábricas ou mesmo na rua e tinham o objetivo de conscientizar e mobilizar o senso crítico do público por meio da arte, abrindo espaço para discutir temas como a opressão. Dessa forma, esse teatro geralmente parte de situações cotidianas da sociedade, cujas temáticas são do interesse popular, para entreter e ensinar, referindo-se muitas vezes a tradições, crenças, histórias e costumes locais como forma de se aproximar do público e questionar as relações sociais.

Atualmente, quando falamos em teatro de rua, devemos considerar o teatro popular e as companhias e grupos contemporâneos que têm se dedicado a ocupar os espaços públicos. Por isso, há uma grande diversidade de propostas e formatos de apresentações de rua, que têm em comum a característica de proporcionar o acesso de todos à arte. Dessa forma, o teatro de rua tem uma função importante em relação à democratização do acesso à arte.

Em diversos contextos, a arte ainda é vista de forma elitista, reservada a uma pequena parcela da população. Em contrapartida, o teatro de rua realiza espetáculos

geralmente gratuitos, em espaços públicos, para qualquer espectador, independentemente de classe social. Diversos artistas consideram que a arte pública tem potencial de engajamento e pode atuar ativamente nas regiões urbanas, muitas vezes revitalizando os espaços públicos e promovendo o debate político e social.

Já o teatro popular nem sempre ocupa ruas e espaços públicos: ele pode acontecer em espaços comunitários, teatros de bairro ou mesmo em grandes salas de espetáculo. A ideia desse teatro diz respeito não somente à realização de espetáculos a preços acessíveis, mas especialmente ao trabalho de dramaturgos e de companhias que exploram temáticas de interesse social. No Brasil, a década de 1950 foi muito importante para a história do teatro nacional. Como vimos no Capítulo 4, o Teatro de Arena, fundado na cidade de São Paulo em 1953, tinha a crítica social como uma de suas principais características. A proposta do Arena era encenar peças com baixos orçamentos e tratando de temas genuinamente nacionais ou que nacionalizassem textos clássicos, procurando estabelecer relações com os temas sociais e políticos do momento.



Natal dos pobres, auto de Natal do grupo Tá na Rua, que há 32 anos desenvolve uma linguagem teatral ligada às manifestações populares de nossa cultura.

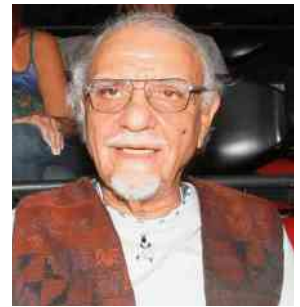
Muitas vezes os grupos de teatro popular trabalhavam com pessoas que não necessariamente tinham uma formação em artes cênicas, por exemplo, como operários de fábrica. Outra característica desse tipo de teatro é que alguns grupos trabalhavam de forma socializada, revezando funções entre seus membros ou ainda estabelecendo um mesmo valor salarial para todos os envolvidos quando havia algum apoio financeiro.

Graças à sua força comunicativa e ao fato de poder alcançar todas as plateias, o teatro popular ganhou o potencial para ser um instrumento fundamental de conscientização política durante o período da ditadura. Justamente por essa razão, a censura e a perseguição política sufocaram esse tipo de produção nos anos 1970. O aprofundamento da temática social e política no teatro, resultado do trabalho e da pesquisa de dramaturgos e companhias que exploraram o teatro popular, estabeleceu referências importantes para o teatro de rua que viria a se configurar na década seguinte. No contexto da abertura política e do fim dos governos militares em 1985, a ocupação das ruas pelos artistas ocorreria de forma mais tranquila, levando para os espaços públicos o teatro popular até então explorado somente dentro das salas de espetáculo.

Na década de 1980, o teatro popular de rua começou a ser retomado com mais força, como forma de conscientização, resistência e protesto, muitas vezes em parceria com movimentos sociais e entidades políticas de classe. Desde então, os grupos de teatro de rua vêm se estabelecendo com propostas inovadoras e crescendo muito em termos numéricos. No Brasil, cada vez mais, a rua tem se consolidado como espaço de discussão política e manifestação artística.

Um dos mais importantes estimuladores das práticas do teatro de rua no Brasil é o mineiro Amir Haddad. Junto a outros artistas, fundou o Tá na Rua, posicionando-se contra a censura de artistas e a proibição de determinados temas e apresentações impostas pelo regime ditatorial, levando o teatro a todos os tipos de público e preservando a característica da interatividade e participação do público na obra.

O Tá na Rua valoriza e resgata apresentações de arte popular feitas em ruas e feiras, incentivando o trabalho de cordelistas, repentistas, emboladores e mamulengueiros. Esses artistas de rua foram a referência de Amir e outros diretores para a criação de um teatro vivo, em meio ao povo, sem a separação tradicional entre palco e plateia.



Marcos Ramos/Agência Globo

Amir Haddad (1937), fundador e diretor do grupo de teatro Tá na Rua.



Retk eRI/Oca/Acervo do fotógrafo

Cena do teatro de rua *A revolta de São Jorge contra os invasores da Lua*, de 1980, do grupo de teatro Tá na Rua.

Para ampliar o conhecimento

- Com mais dois colegas, levante informações sobre um grupo de teatro de rua. Você pode optar por investigar a trajetória de uma companhia contemporânea, que trabalhe com a proposta de levar o teatro às ruas como forma de democratizar o acesso à arte e potencializar a integração com o público, ou pelas manifestações de teatro popular, ligadas às tradições e histórias regionais. O importante é buscar informações, textos e imagens que mostrem como o trabalho desses artistas acontece. Prepare uma apresentação visual para os colegas, utilizando imagens dos espetáculos e as informações que você colheu. Depois, discuta com os colegas e o professor quais os efeitos da democratização do acesso à arte na sociedade.

Valorize a diversidade de grupos e abordagens do teatro de rua na realização dos trabalhos. Converse com cada trio de alunos acerca de suas

escolhas de artistas, destacando os aspectos mais marcantes de cada um, seja na relação da arte contemporânea com o público e o espaço urbano, seja na valorização das tradições e saberes regionais no teatro popular.

RECORTE NA HISTÓRIA

Como o teatro de rua chegou aos dias de hoje?

Reprodução/Galeria Nacional de Arte, Washington, D.C., EUA.



Anunciação, obra de Jan van Eyck, c. 1435. Óleo sobre tela, 90,2 cm x 34,1 cm. Pinturas realizadas já no final da Idade Média têm sua composição visual inspirada nas montagens de cenas estáticas que eram realizadas nas igrejas.

Como vimos no Capítulo 8, os **saltimbancos** viajavam em carroças, percorrendo as cidades e se apresentando em feiras e quermesses. Para entreter o público, faziam números de malabarismos e equilibrismos. Seus cenários eram geralmente compostos com um fundo pintado com a perspectiva de uma cena de rua ou campo.



Feira com apresentação teatral, de Pieter Bruegel o jovem, 1632. Óleo sobre madeira, 118 cm x 158 cm.

Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França



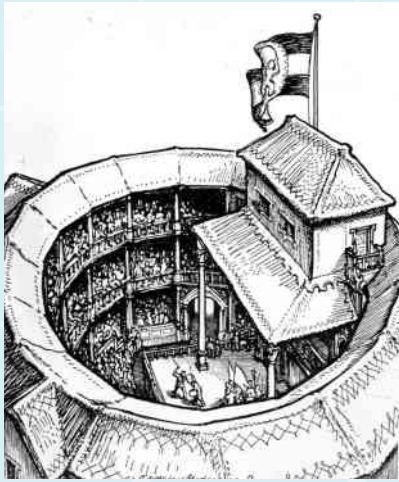
Representação da Commedia dell'Arte, de Karel Dujardins, 1657. Óleo sobre tela, 50 cm x 90 cm.

No século XV, as companhias mambembes de teatro deram origem à Commedia dell'Arte, que vimos no Capítulo 8. Surgida na Itália, era realizada por grupos itinerantes que chegavam a viajar por toda a Europa para apresentar seus espetáculos em praças públicas. Nos espetáculos não existia texto: os atores partiam de um roteiro de acontecimentos em que as falas eram improvisadas em cenas.

A partir do século XVI, no começo da Era Moderna, surgiram na Itália, as casas de espetáculos na configuração que conhecemos hoje: com um palco e uma plateia que separam atores e público. O palco italiano obedecia aos valores do Renascimento, que propunham a centralidade do ser humano no Universo. Com o uso dos conhecimentos matemáticos e da perspectiva, os artistas visuais criavam a ilusão de profundidade ao estruturar um determinado ponto de vista em suas obras. Esse conhecimento influenciou as técnicas de confecção de cenários, contribuindo para fixar o olhar da plateia para a direção do palco, já que o público ficava sentado olhando para a mesma direção, ou para a direção do palco, durante todo o espetáculo.



A escola de Atenas, afresco de Rafael Sanzio, 1506-1510, de 5 m x 7 m.



Nessa mesma época, o **Teatro Elisabetano** despontou na Inglaterra. Nele, várias cenas podiam ser apresentadas simultaneamente, e a sala era redonda ou poligonal, com palcos de até três níveis, onde a plateia se dividia entre as pessoas que assistiam ao espetáculo de pé a as que ficavam em camarotes.

Ilustração que mostra uma vista aérea do teatro Globe, onde eram encenadas as peças de William Shakespeare. Sua construção é a de um típico teatro elisabetano.

No início do século XX, artistas e companhias teatrais passaram a contestar a distância entre o palco e o público. O Teatro Épico marcou profundamente a produção teatral do século XX, por buscar promover criticidade em relação ao contexto político e social da época. Como vimos em outros capítulos, o diretor e dramaturgo Bertolt Brecht foi um de seus maiores entusiastas. Ele acreditava em um teatro que, além de promover a conscientização, fosse instrumento de revolução. Por isso, diversas características do teatro de rua e popular foram incorporadas em seu trabalho, como o diálogo direto com o público, a exploração de temáticas sociais e a incorporação de elementos da cultura popular.



Cena de *Quanto custa?*, montagem do diretor Pedro Granato (1981) para os textos "Quanto custa o ferro" e "Dansen", do dramaturgo, poeta e encenador alemão Bertolt Brecht. Foto de 2013.



Integrantes do grupo Oficina amordaçados antes da encenação da peça *A engrenagem*, em 1960.

Em 1961, foi fundado no Brasil o Centro Popular de Cultura (CPC) com o objetivo de preservar e construir uma cultura nacional popular acessível. Entre os projetos desse centro, existia o de geração de grupos especializados em teatro de rua. Suas atividades duraram até 1964, quando o centro foi fechado pelo golpe militar e seus componentes foram presos ou exilados. Fazer teatro de rua com teor político durante o período da ditadura era um ato de resistência e militância social. O grupo Oficina, que iria representar *A engrenagem*, de Jean Paul Sartre, em praça pública, teve sua exibição interrompida por um batalhão de guardas civis por ordem da polícia de São Paulo. No entanto, a peça foi encenada no Clube Atlético Ipiranga, e os integrantes do grupo caminharam até o Monumento à Independência amordaçados, para simbolizar o seu protesto.

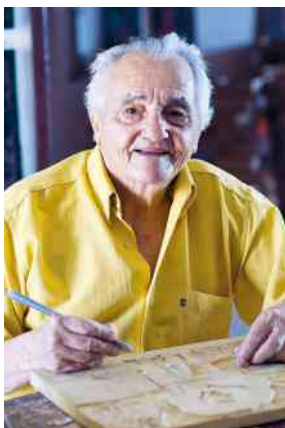
Para ampliar o conhecimento

- Forme um grupo com mais três colegas e faça um levantamento de informações sobre uma das formas de manifestação teatral apresentadas no texto. Você pode procurar sobre o teatro litúrgico, a Commedia dell'Arte, os saltimbancos, o Teatro Épico ou também buscar informações sobre as salas de teatro e os tipos de palco elaborados ao longo da história. Organize as informações com imagens que ilustrem seu trabalho e apresente um seminário para os demais colegas e o professor.

O objetivo desta atividade é que cada um dos quartetos formados na classe possa se aprofundar em um dos aspectos apresentados no texto e ampliar os conhecimentos do restante da turma. Para isso, você pode fazer a leitura compartilhada do texto com os alunos e anotar na lousa os possíveis temas de pesquisa, para que organizem seus seminários com diferentes conteúdos.

Se achar pertinente, retome o conteúdo sobre a xilogravura apresentado no Capítulo 11, que trata das gravuras produzidas por Cildo Meireles.

Marco Antônio Sá/Pulsar Imagens



J. Borges (1935), um dos mais importantes cordelistas brasileiros.

Tipografia: processo de impressão de um texto por meio dos tipos ou do desenho das letras.

Fotocópia: tipo de cópia feita por uma fotocopadora ou por um dispositivo de impressão eletrofotográfica.

Repente: tipo de canto improvisado realizado por dois cantadores, muito popular no Nordeste.

Reprodução/Acesso do artista



Matriz do cordel *O folheteiro*, de J. Borges.

J. Borges gravando uma matriz. Em seu trabalho, o artista entalha a madeira para que o desenho criado por ele fique em relevo e, assim, possa ser estampado no papel. Foto de 2012.



Marco Antônio Sá/Pulsar Imagens

Interlinguagens

A literatura de cordel de J. Borges

Assim como o teatro de rua, a arte da literatura de cordel faz parte das manifestações populares tradicionais de nosso país e aborda principalmente as temáticas sociais, marcadas por um forte enfoque regional. O pernambucano José Francisco Borges, ou J. Borges como é conhecido, é um dos maiores representantes dessa arte no Brasil.

O cordel é um pequeno livro, geralmente escrito em rimas, que conta histórias muitas vezes reais e ligadas à cultura e às tradições da região. Inicialmente, essa arte era feita à mão e em seu processo de produção utilizava-se apenas a técnica da xilogravura para imprimir tanto os textos como as ilustrações. Atualmente, muitos cordelistas também utilizam outras técnicas para produzir cordéis, como a **tipografia** e a **fotocópia**, mas mantêm as características dessas publicações. Além de escrever a história em rimas, alguns cordelistas ilustram e vendem suas produções em feiras livres, muitas vezes cantando a história de seu livreto em forma de **repente**, acompanhado de uma viola. O nome “literatura de cordel” faz referência ao modo como essa arte é exposta e comercializada, geralmente pendurada em barbantes, cordas ou cordéis.

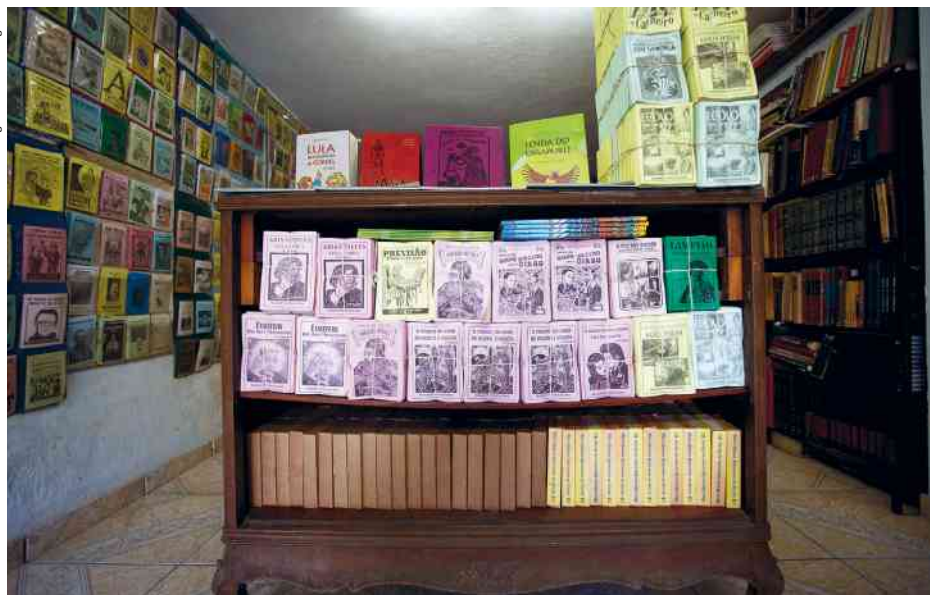
J. Borges, gravurista e autor de cordéis, nascido na cidade de Bezerros, em Pernambuco, aos 10 anos já confeccionava colheres de pau, mostrando sua aptidão para a produção artística. Em 1964, começou a escrever seus folhetos de cordel e a fazer as xilogravuras para ilustrar suas histórias em forma de poema, desenvolvendo-se com primazia nessa técnica e ilustrando todos os cordéis que lançou ao longo da vida.

Em 1972, seu trabalho artístico foi descoberto pelos pintores Ivan Marquetti (1941-2004) e José Maria de Souza (1935-1985), que pediram a J. Borges que confeccionasse gravuras bem maiores do que as dos folhetos de cordel. Os artistas apresentaram seus trabalhos ao escritor Ariano Suassuna, que o chamou de “melhor gravador do Nordeste”. Em pouco tempo, sua obra já estava sendo exposta em países como França, Alemanha, Suíça, Itália, Venezuela e Cuba.

Os principais temas das obras do cordelista estão ligados às questões sociais e aos saberes e tradições do povo brasileiro, principalmente o nordestino, muitas vezes marcados por questões regionais. Dessa forma, seus trabalhos tratam do cotidiano do povo nordestino, do cangaço, de sentimentos como o amor e o medo, de folguedos populares, da religiosidade e das tradições culturais do Nordeste, etc.

Assim, da mesma forma que o mamulengo, em várias regiões do Nordeste do Brasil é possível encontrar a literatura de cordel, uma arte que é tão tradicional e marcante quanto a dos contadores de histórias, poetas e mamulengueiros. Além de se fazer presente nas ruas, feiras e praças e acontecer em contato direto com o público, o cordel também se aproxima do teatro popular por sua temática e visão de mundo, que parte da valorização da vida cotidiana como elemento de criação poética. Apesar de ser uma arte típica do Nordeste, a literatura de cordel conquistou muitos estados do país, levando rimas e histórias da tradição popular a outras regiões.

Ernesto Reghran/Pulsar Imagens



Navegue

Para saber mais sobre a literatura de cordel, você pode acessar a página oficial da ABLC na internet. Disponível em: <<http://ablc.com.br/>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

Pergunte aos alunos quem já viu ou leu algum cordel. É bem possível que seus alunos já tenham conhecimento sobre essa arte, portanto, deixe que eles falem sobre suas impressões. Depois, proponha a reflexão do trabalho do grupo de teatro De Pernas Pro Ar e do teatro popular e de rua em comparação com a literatura de cordel. Para isso, estimule-os perguntando: “Em que lugares podem ser encontrados o teatro popular e o de rua e a literatura de cordel?”; “Vocês acham que por ter como espaço de divulgação as ruas, essas manifestações atingem o objetivo de democratizar a arte? Por quê?”;

O cordel é uma arte tão difundida no Brasil que já deu origem a associações como a Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), localizada no Rio de Janeiro. Na foto, vista interna da ABLC com cordéis pendurados na parede.

Reflexão sobre o trabalho do artista

“Há alguma relação entre o que você aprendeu sobre o teatro de rua e o teatro popular do Brasil e o cordel? Qual?”. Em uma roda de conversa, incentive os alunos a refletir sobre a valorização da cultura e da tradição popular nas diversas formas de manifestações artísticas.

- Depois de conhecer a literatura de cordel de J. Borges, em dupla reflita sobre as questões a seguir e converse com seus colegas e o professor.
 - a) O que você achou do trabalho de J. Borges e da literatura de cordel? Por quê?
 - b) Você reconhece nesse trabalho elementos das linguagens artísticas? Quais são eles e a quais linguagens eles pertencem?
 - c) Para você, há semelhanças e diferenças entre o teatro popular e o teatro de rua e a literatura de cordel? Quais? De que forma você relaciona essas artes?

Fazendo ARTE



Nesta seção, você encontrará propostas de atividades para a realização de produções artísticas nas quais poderá ampliar sua experiência em Arte. As atividades são orientadas pela retomada dos temas que foram estudados no capítulo como uma forma de fechar nossos estudos. Não se esqueça de colocar as produções no seu portfólio.

1. Antes da improvisação, você pode ter uma conversa com todos os alunos da turma a fim de lembrá-los de algumas histórias da tradição popular, como lendas folclóricas e contos populares. Depois, auxilie-os na atividade de improvisação, separando os materiais necessários para a experimentação, e na anotação dos pontos importantes da história recriada por eles, como personagens, fatos e ações.

2. Para esta experimentação, peça aos alunos que formem grupos menores para que possam criar cenas e falas improvisadas. Com as anotações feitas na atividade anterior, oriente-os a escolher personagens e a pensar em como vão realizar a improvisação. É importante que pratiquem o improviso de falas durante a atuação, por isso, oriente-os a realizar a atividade mais de uma vez. Uma opção é pedir que eles variem os personagens.

Como você viu, o teatro de rua pode se manifestar de várias maneiras, como no teatro popular, no comunitário, em grupos de teatro de rua e companhias que focam sua produção nas estratégias de ocupação do espaço público e na interação com a plateia. Nesta atividade, você vai montar uma companhia teatral com seus colegas e organizar um espetáculo de rua, como forma de ocupar o espaço público, valorizando a integração e tendo o improviso como um dos principais recursos para se relacionar com o espectador.

Este vai ser um trabalho coletivo que vai demandar muita atenção e concentração, por isso, você deve realizá-lo por etapas. Primeiro crie um grupo com mais sete ou nove colegas e trabalhe o entrosamento entre os integrantes. Reflita sobre o modo como vocês podem criar entrosamento a partir das práticas realizadas nos capítulos anteriores. Em seguida, defina quais elementos serão utilizados em seu espetáculo de rua e depois elabore um roteiro e ensaie sua apresentação. É importante lembrar que durante o processo também será preciso praticar o improviso, a fim de que todos estejam prontos para lidar com o público nas ruas e valorizar sua participação.

1. Trabalhando o entrosamento por meio do improviso

Como vimos neste capítulo, os artistas populares muitas vezes trabalham com o improviso, pois em muitas formas de teatro de rua não existia o texto como estrutura fechada das histórias. Então, a exemplo dos artistas populares e de rua, que tal praticar o improviso como forma de se preparar para a experimentação final? Você vai participar de um jogo cujo objetivo é conseguir inserir um personagem em uma história escolhida pelo grupo. Para isso, pegue uma bola macia, como a de tênis, vôlei ou queimada, e forme uma roda com seus colegas em que todos fiquem de pé.

Primeiro pense em contos e lendas tradicionais ou populares de sua região e escolha uma dessas histórias em conjunto com seus colegas de grupo para ser a base da improvisação. Depois, pense em personagens diversos da tradição popular e escolha um para interpretar, mas não conte aos demais membros do grupo qual foi a sua opção.

Quem iniciar o jogo, deve começar contando a história e inserindo o personagem que escolheu na narrativa, de forma coerente. Depois de contar um trecho da história, ele deve jogar a bola a um colega da roda, sem avisar. O próximo a pegar a bola deve continuar a história, também inserindo o personagem que escolheu, e, depois, lançar a bola a outro colega que ainda não participou. O ciclo se repete até que todos tenham realizado uma improvisação. A última pessoa a participar deve dar um encerramento à história, além de inserir seu personagem.

Terminada a tarefa, converse com seus colegas de grupo sobre tudo o que foi improvisado na história. Escreva um texto coletivamente anotando como a história foi contada, a ordem dos acontecimentos, os personagens criados e a maneira como se deu a improvisação. Essa anotação vai ser a base da cena teatral criada em seu espetáculo de rua.

2. Criando uma cena teatral

Agora, vamos criar uma cena teatral a partir do improviso do item anterior. Para isso, forme um grupo menor, de quatro ou cinco integrantes.

Com base na anotação feita na primeira experimentação de improviso, decida quem vai interpretar cada um dos personagens que aparecem na história. Você não

precisa necessariamente representar o mesmo personagem; se quiser, pode escolher com seu grupo personagens diferentes. Combine como vai ser a cena e, se quiser, utilize adereços e objetos que estejam disponíveis.

Usando a mesma bola que foi usada no jogo anterior, um colega do grupo deve começar a cena sozinho, interpretando o personagem escolhido e improvisando falas coerentes com a história criada anteriormente. Assim que terminar a fala, deve jogar a bola para um colega, que entra na cena, introduzindo seu personagem na história e improvisando outra fala. A experimentação deve se suceder dessa forma até que todos tenham participado e a história tenha um fim.

Depois dos dois jogos, converse sobre a experiência da criação com improviso com seus colegas e o professor, considerando o processo de criação do personagem e da história, além de analisar como foi a interação com o grupo e como você desenvolveu seu desempenho.

3. Criando uma peça de teatro de rua

Depois de treinar bastante a improvisação, é hora de criar um espetáculo teatral para ser apresentado em um local público. Com o mesmo grupo da etapa anterior, o primeiro passo é definir qual será o tema da peça, que, assim como acontece nos teatros populares de rua, deve fazer parte do cotidiano das pessoas, relacionando-se a tradições populares ou a histórias do repertório cultural de sua região. Depois, é fundamental pensar em onde ela vai acontecer: será na escola ou em outro espaço público? Com isso definido, você pode avaliar as possibilidades de transporte e montagem de materiais e escolher o que fará parte da sua produção. Por exemplo, você pode utilizar todos os bonecos que produziu durante este capítulo e também criar cenários portáteis, com tecidos que podem ser pendurados e servir de fundo. Não se esqueça dos demais elementos da linguagem teatral: figurino, iluminação, sonoplastia, etc., que são igualmente importantes para a caracterização e a ambientação de uma peça teatral. Faça uma lista de todos os elementos e recursos de que você e seu grupo vão precisar para o espetáculo.

Depois de decidir o tema, o local e os recursos necessários para o cenário, o figurino e a trilha sonora da peça, é preciso pensar na criação do roteiro que, neste caso, terá suas falas improvisadas. Assim como nas atividades de aquecimento, você pode criar uma história a partir do tema escolhido, pensar nos personagens e improvisar as falas apenas no momento da atuação. O importante é que cada um conheça bem as características de seus personagens e o tema da cena para que o improviso se torne interessante.

Escolha um local ou um momento histórico no qual seu espetáculo se passa, como elemento base do roteiro para improvisação. Mantenha o foco no que pode ser interessante acontecer em um espaço público que possa estimular a participação das pessoas que estão assistindo.

Apesar de ser uma experiência que acontece por meio do improviso, é importante ensaiar, para aumentar o entrosamento. Faça isso como se estivesse no espetáculo, partindo do texto ou da situação base e desenvolvendo a história. Falas interessantes, piadas divertidas, interações físicas que acontecem entre atores e bonecos podem ser incorporadas à peça.

Depois de o grupo estar bem entrosado, combine com o professor e os demais colegas da sala uma data para a apresentação dos espetáculos. Lembre-se de convidar alunos de outras turmas e pessoas da comunidade para assistir à sua produção. Para isso, elabore cartazes mencionando o local escolhido para a sua apresentação, a data e o horário.

No dia combinado, prepare cenário, figurino, trilha sonora e apresente a seu teatro de rua, procurando interagir com o público do seu espetáculo. Boa apresentação!

3. Uma investigação aprofundada a respeito das artes cênicas pressupõe uma abordagem ampla das diferentes estratégias, dos suportes e dos conceitos intrínsecos relacionados ao teatro. O foco definido na atividade permite aos alunos diferentes questionamentos a respeito das formas tradicionais de atuação e produção teatral, buscando a ruptura como estratégia de ressignificação na contemporaneidade. Ao compreender a atuação teatral como ferramenta de integração política e social de ocupação dos espaços cotidianos, o estudante é estimulado a construir um novo olhar para seu entorno. Da mesma maneira que o teatro convencional ocorre nos espaços fechados dos teatros, a maioria do aprendizado escolar acontece nas salas fechadas de aula. Portanto, experimente propor aos alunos a construção da sequência de aulas e ensaios para este projeto em espaços abertos, fora da sala de aula e, se possível, da escola. A atividade pode iniciar suas orientações em sala de aula e na sequência, se dirigir a espaços alternativos, como praças da cidade.

PARA ENCERRAR

Neste momento, é importante promover a discussão coletiva entre os alunos acerca das questões propostas. Procure apontar e destacar a relação entre as formas de manifestação artística e os contextos em que elas acontecem. Neste caso, especificamente, estimule a reflexão sobre como os aspectos e as características do teatro de rua, como a participação do público, a comicidade, o teor político, estão intimamente relacionados ao fato de ele acontecer em espaços públicos e para um público bastante diverso.

Caso exista um grupo de teatro de rua ou apresentações de teatro popular em sua cidade, procure entrar em contato com eles para, além de levar seus alunos a uma apresentação, conversar sobre a possibilidade de marcar uma conversa com membros do grupo sobre o trabalho que eles desenvolvem.

Visite

Em sua cidade há grupos de teatro de rua? Se sim, não deixe de assistir às peças com o professor e os colegas para conhecer mais sobre essa dramaturgia.

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, você conheceu muitos conceitos. A seguir, resumimos os conteúdos que foram abordados.

- O teatro de rua acontece em espaços públicos abertos e democratiza o acesso à arte, caracterizando-se pela proximidade com o público e muitas vezes pela sua participação.
- As encenações de rua podem destacar o potencial de conscientização política da arte. Por isso, muitos grupos teatrais politicamente engajados elegem a rua como seu espaço de trabalho.
- O teatro popular é realizado por pessoas que não são necessariamente profissionais das artes cênicas.
- As encenações do teatro popular incluem especialmente peças que contam histórias ligadas a tradições e personagens locais, autos religiosos e questões que se relacionam à realidade da população local.
- O Brasil tem uma longa e significativa tradição de teatro popular, que inclui também alguns folguedos de diversas regiões do país.
- O teatro de bonecos ou de animação tem suas origens nos países orientais, mas posteriormente se espalhou pelo mundo todo. Em sua história, desenvolveu uma ampla variedade de técnicas de animação.
- Ao longo da história, o teatro de rua se manifestou de diversas maneiras, em contextos e culturas diferentes, mas em relação com as formas de ocupação e democratização do espaço público.
- A literatura de cordel é uma tradição típica do Nordeste brasileiro e uma manifestação cultural popular de rua que incorpora diferentes linguagens artísticas.

Retomando o portfólio

1. De que forma os conteúdos estudados neste capítulo contribuíram para sua reflexão acerca das artes cênicas e para seu repertório sobre esse tema?
2. Para você, o teatro popular foi importante para a construção e a permanência da identidade cultural brasileira? De que forma ele se relaciona com as tradições, os costumes e os saberes regionais do Brasil?
3. Quais são as técnicas de teatro de animação que você conheceu neste capítulo e como funciona cada uma delas? Quais são suas características fundamentais e suas possibilidades expressivas mais marcantes? De qual delas você mais gostou?
4. Depois do que você aprendeu, por que o teatro de rua tem enfoque na interação e na participação do público?
5. Em sua opinião, qual é a importância política e social do teatro de rua? Como ele pode agir, por exemplo, como instrumento de conscientização da população?
6. De que forma as atividades de busca de informações deste capítulo contribuíram para suas reflexões e aprendizagens acerca dos conteúdos estudados?
7. Como você se relacionou com as experimentações realizadas durante este capítulo? Como elas ampliaram sua trajetória pessoal e suas referências sobre a produção teatral?



CAPÍTULO

15

Cinema e compartilhamento

Imagens do filme *A vida em um dia*, de Kevin Macdonald, cortesia Scott Free Films Limited



Cenas de *A vida em um dia*, de Kevin Macdonald, 2011.

A vida em um dia

Imagens do filme: A vida em um dia, de Kevin Macdonald, cortesia a Scott Free Films Limited



Cenas de *A vida em um dia*, dirigido por Kevin Macdonald, de 2011.

Para iniciar a leitura da obra, incentive os alunos a levantar as hipóteses respondendo às questões com base nas fotos apresentadas. O objetivo é que eles façam uma reflexão inicial sobre a produção, a maneira como ela foi realizada e o uso da internet como meio de divulgação, para depois introduzir os conceitos de documentário, produção colaborativa e difusão por web, que serão tratados neste capítulo. Assim, é importante que os alunos comecem a pensar os aspectos nos quais os documentários se diferem das superproduções dos grandes estúdios e em como o acesso a equipamentos digitais de produção audiovisual e a exibição *on-line* ajudam a viabilizar as produções colaborativas.

- Observe as imagens do filme *A vida em um dia* e responda às questões a seguir. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) O que você acha que as pessoas estão fazendo? Para você, sobre o que fala o filme?
 - b) Você acha que o filme se passa em um só lugar ou ele mostra lugares diferentes? Por quê?
 - c) De que forma você imagina que esse filme foi produzido? Como você chegou a essa conclusão?
 - d) Você sabe quais são os recursos e os equipamentos requeridos atualmente para a produção de um filme?
 - e) Em sua opinião, câmeras digitais, celulares e o acesso à internet aumentam a oportunidade para que as pessoas produzam e divulguem vídeos e filmes? Por quê?
 - f) O que você acha da possibilidade de assistir a conteúdos produzidos em diversos lugares e por diversas pessoas ao redor do mundo?

Mais sobre *A vida em um dia*

As imagens da página ao lado mostram uma mulher em um momento de oração antes de começar o dia de trabalho em Bali, Indonésia, e um homem e seu filho em um momento de luto pela morte da esposa e mãe, em Tóquio, Japão, em cenas do filme *A vida em um dia*. Dirigido por Kevin Macdonald e produzido por Tony e Ridley Scott, com a ajuda da National Geographic e do site YouTube, o longa-metragem de 1h30 foi filmado por internautas de diferentes partes do mundo e compilado pelo diretor para compor um documentário que busca mostrar como é a vida das pessoas em diversos locais do planeta ao longo de um dia.

Dessa forma, no dia 24 de julho de 2010, pessoas do mundo todo filmaram depoimentos e mostraram a sua rotina a fim de compartilhar semelhanças e diferenças em relação à vida e opiniões sobre sentimentos como amor, medo, esperança, etc. As cenas trazem registros do cotidiano de crianças, jovens, mulheres e homens do mundo todo, organizados em ordem cronológica e narrando os acontecimentos desde a meia-noite até o final do dia 24. No documentário é possível assistir a pessoas realizando suas mais diversas tarefas cotidianas, como acordar, fazer a barba, ir à escola e ao mercado, até atividades inusitadas, como pular de paraquedas.

Um documentário é um gênero filmográfico informativo não ficcional que trata da exploração da realidade, narrando fatos sobre pessoas, animais e objetos ou acontecimentos históricos, políticos e culturais. A grande novidade de *A vida em um dia*, entretanto, é que Kevin Macdonald não precisou gravar essas cenas: ele e o *website* YouTube convidaram internautas para participar da criação e dirigir, cada um deles, as próprias cenas para o documentário final. Para tanto, pediram às pessoas que gravassem cenas de seu cotidiano dentro das vinte e quatro horas do dia e que fizessem o *upload* dos vídeos no *site*, ou seja, que enviassem os vídeos via internet. Para facilitar o trabalho, também foram enviadas quinhentas câmeras de vídeo a locais nos quais não era possível o acesso à internet, e as filmagens foram entregues em cartões de memória enviados pelo correio. Assim, foi garantida a participação de uma parcela ainda maior da população mundial no projeto.

O convite para participar do projeto continha poucas instruções, entre elas, alguns pedidos para que as pessoas contassem suas histórias, o que tinham no bolso, do que tinham medo, etc. Com essas diretrizes básicas, o diretor pretendia estabelecer um padrão de resposta que poderia ser comparado e contrastado. Ao todo, as gravações feitas por internautas de 192 países somaram mais de 4.500 horas de filme. O diretor e sua equipe trabalharam na escolha e na edição dos filmes enviados, organizando os trechos em ordem cronológica e criando um documentário longa-metragem que mostra os diversos estilos de filmagem dos diretores amadores que participaram do documentário.

A vida em um dia revolucionou a produção cinematográfica e o conceito de autoria: no cinema, o diretor é considerado o autor de um filme. Por meio da ferramenta da internet, Macdonald democratizou a autoria cinematográfica, elevando o *status* dos internautas a cineastas de um documentário profissional que vem alcançando milhões de espectadores no mundo todo desde que foi lançado.

que eles possam conhecer as características de um documentário e para que possam aprofundar a leitura crítica do filme a fim de embasar suas impressões. Aproveite para aprofundar a reflexão sobre as ideias e as diferentes visões de mundo que há entre as culturas mostradas no filme e sua relação com os contextos sociais e históricos dessas culturas.

Durante a apreciação das fotos e a leitura do texto, também é importante ressaltar o fato de haver aspectos de diversas culturas sendo mostrados no filme. Proponha uma reflexão sobre o respeito à diversidade cultural, perguntando aos alunos como eles acham que é o cotidiano em outros países e como são tratados temas como amor, medo, política, etc. Explique que toda cultura diverge em alguns pontos e, em outros, apresenta semelhanças, mas que o respeito a todas as diferenças é fundamental para a formação da cidadania.



Imagem do filme *A vida em um dia*, de Kevin Macdonald, cortesia Scott Free Films Limited.

Cena do documentário *A vida em um dia* em que pessoas perguntam às outras “O que há no seu bolso ou na sua bolsa?”.

Navegue

Para saber mais sobre o documentário *A vida em um dia*, acesse o *site*:
<<http://movies.nationalgeographic.com/movies/life-in-a-day>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

Leia o texto com os alunos a fim de que eles confirmem ou não as hipóteses levantadas nas questões propostas anteriormente. Inicie a exploração do gênero documentário e do processo de produção do filme, perguntando: “Vocês já assistiram a algum documentário? Qual? Sobre o que ele falava?”; “Vocês gostariam de participar de um documentário como esse?”; “Como imaginam que seria filmar um dia da vida de vocês?”; “O que vocês acham da possibilidade de se tornar diretor de uma produção cinematográfica?”; “Para vocês, a internet pode auxiliar no processo de produção e de democratização da arte? Como?”. Se possível, assista ao documentário com os alunos para

Kevin Macdonald

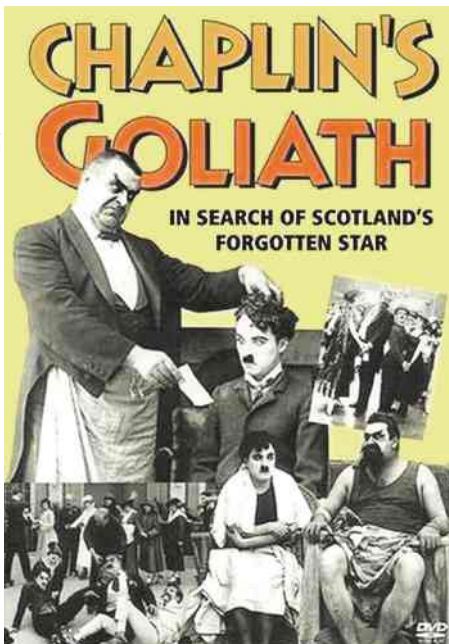


MACON/Agência France Press

O diretor cinematográfico Kevin Macdonald.

Trabalhe as questões propostas no texto com seus alunos e deixe que eles falem livremente sobre as impressões deles. É importante que eles reconheçam de que forma se dá o trabalho de um diretor cinematográfico.

Cena do filme *O Golias de Chaplin: à procura da esquecida estrela escocesa*, de 1996, filme que narra a vida e a breve carreira do ator Eric Campbell, famoso por contracenar com Charles Chaplin em seus filmes.



Divulgação/Arquivo da editora

Ao assistir a um filme de que gosta, você já pensou em quais sensações ele provoca em você e que impressões você tem de cada personagem? Já se perguntou em que momentos sente tensão ou ansiedade? Alguma vez tentou perceber quando começou a construir e elaborar as próprias hipóteses sobre a história e seus elementos implícitos que ainda serão revelados? Geralmente, as produções do cinema, ao apresentar cenas de suspense, drama, terror, entre outras, mexem com nossas percepções pessoais, provocando sensações como tensão, ansiedade, medo, tristeza, etc.

Todas essas perguntas, além de expressar nossa percepção e interpretação do filme, também estão relacionadas com as formas pelas quais um diretor caracteriza sua narrativa. Ao perceber como o filme apresenta determinado personagem e como ele é captado pela câmera ou trabalhado por meio da iluminação, por exemplo, estamos apreciando o trabalho do diretor cinematográfico. Portanto, amarrar os elementos que constituem um filme e realizar toda a sua construção, prestando atenção em todos os seus aspectos e em como ele vai se configurar como uma obra final, é trabalho do diretor.

Kevin Macdonald (1967), que realizou *A vida em um dia*, é um diretor cinematográfico escocês cuja produção cinematográfica se alterna entre documentários e filmes de ficção, com trabalhos premiados em ambas as categorias cinematográficas.

Ganhador do Oscar de Melhor Documentário pelo longa-metragem *Um dia em setembro* (1999), no qual narra o assassinato de atletas israelenses por um grupo radical palestino na Olimpíada de Munique em 1972, o diretor também trabalhou em superproduções com atores como o estadunidense Forest Whitaker (1961), que recebeu o Oscar de melhor ator ao interpretar o ditador militar Idi Amin (1925-2003), de Uganda, em *O último rei da Escócia* (2006), primeiro filme de ficção dirigido por Macdonald.

Sua carreira de diretor começou quando criou uma série de documentários biográficos, tais como *The Making of an Englishman* (1995), no qual conta a história de seu avô, também diretor cinematográfico, Emeric Pressburger (1902-1988); *O Golias de Chaplin* (1996), no qual conta a vida de Eric Campbell (1880-1917), um dos atores a trabalhar nos primeiros curtas-metragens do ator e diretor inglês Charlie Chaplin (1889-1977) fazendo o papel de vilão; entre outros.

Desde *O último rei da Escócia*, Macdonald tem intercalado a direção de filmes de ficção e de documentários. Em entrevista a uma revista estadunidense de prestígio, ele afirma gostar de trabalhar com a realidade, buscando aproximar seus filmes de ficção da obra documental, mas ao mesmo tempo criando narrativas que tenham um caráter de ficção em seus documentários.

Outra característica que ele próprio destaca em seu trabalho é o interesse pelas pessoas. Seja no documentário ou na ficção, há a intenção de relatar histórias sobre pessoas ou construir personagens densos. *A vida em um dia* é um exemplo desse interesse, mostrando uma grande diversidade da vida humana na terra, suas semelhanças e contrastes.

Além do trabalho com documentários longa-metragem para o cinema e filmes de ficção, Macdonald fez documentários para a televisão e também dirigiu episódios de seriados de ficção e uma série de comerciais televisivos.

Você pode selecionar trechos ou *trailers* de cada um dos filmes comentados na seção – e outros do diretor – na internet, para apresentar em sala de aula, ou sugerir aos alunos que busquem trechos em *sites* de compartilhamento de vídeos e sobre cinema. É interessante que os alunos assistam a trechos dos filmes e conheçam a estética do diretor e os gêneros cinematográficos que ele explora em seu trabalho, assim como os temas de seus filmes.

Outras obras de Kevin Macdonald

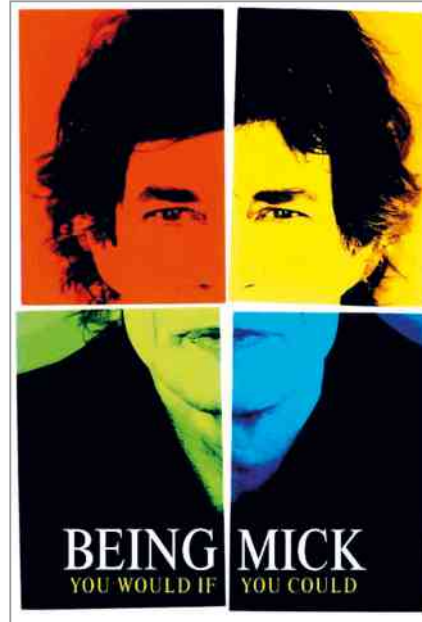
Kevin Macdonald estreou na direção de filmes em 1991 e fez uma sequência de documentários antes de dirigir um filme de ficção, em 2006. Desde então, sua produção vem intercalando documentários e ficção. Conheça mais algumas de suas obras.



Cena do filme *Um dia em setembro*, que é uma reconstituição dos eventos que culminaram no atentado terrorista em que militantes da causa palestina sequestraram e assassinaram onze atletas olímpicos israelenses, após uma negociação e intervenção fracassada por parte da polícia alemã.



Informe aos alunos que no documentário *Um dia em setembro* Macdonald utilizou imagens de arquivo, depoimentos de parentes das vítimas, de autoridades e políticos alemães, além do depoimento inédito de Jamal Al Gashey, único militante palestino que participou do ato terrorista ainda vivo na época em que o filme foi feito. Macdonald fez questão de ter o depoimento de Al Gashey, afirmando que o documentário só seria verdadeiro se ele também expusesse seu lado da história.



Divulgação/Arquivo da editora

Nesta produção, Macdonald entregava as câmeras nas mãos do artista, para que o próprio pudesse fazer as gravações. O documentário mostra aspectos da vida pessoal e profissional do cantor.

Being Mick [Sendo Mick] é um filme realizado para a televisão em 2001 e que narra um ano da vida de Mick Jagger (1943), cantor da banda de rock inglesa The Rolling Stones.

O último rei da Escócia, filme de 2006, tem como base o livro homônimo do escritor inglês Giles Foden (1967), escrito em 1998. A narrativa, baseada em fatos verídicos, é contada por meio de um personagem fictício, o médico escocês Nicholas Garrigan, e tem como foco a ascensão ao poder de Idi Amin Ada (1925-2003), cujo governo ditatorial durou de 1971 a 1979, em Uganda, e foi marcado por abusos e perseguição a grupos étnicos e políticos.

Reflexão sobre o trabalho do artista

- O que você achou do trabalho de Kevin Macdonald? Em grupo, reflita sobre as questões a seguir.
 - a) Considerando as informações sobre o autor e suas obras, quais características você diria que são as mais marcantes no trabalho de Kevin Macdonald? Há algum tema recorrente? Há referências ao cotidiano e a fatos políticos em suas obras? Quais?
 - b) Comparando as obras que foram apresentadas nesta seção com *A vida em um dia*, quais pontos você destacaria como semelhantes e diferentes?
 - c) Considerando o modo como *A vida em um dia* foi feito, você imagina que essa produção trouxe novos desafios para o diretor? Quais?
 - d) Como filmes, sejam eles de ficção ou documentários, podem circular e atingir as mais variadas plateias?

Quais são os veículos para isso? [Nesta atividade, procure dar destaque às semelhanças e às diferenças entre documentários e filmes de ficção, entre os filmes realizados por grandes estúdios e as produções independentes. Destaque as diferentes linguagens, os suportes e os meios de veiculação que o diretor utiliza em sua produção, apontando a variedade de possibilidades de produção audiovisual hoje em dia.](#)

Saberes da Arte

Linguagem audiovisual

Um filme nasce de um roteiro. Mais do que uma história escrita, um roteiro cinematográfico já é o início da elaboração de um filme, pois nele são estruturados os diálogos e as cenas e muitas vezes são previstos movimentos de câmera, iluminação, cortes de uma cena para outra e até as características da trilha sonora. Portanto, para perceber, apreciar e compreender um filme, devemos procurar identificar como um diretor desenvolve a partir de um roteiro, organizando sua narrativa, e verificar de que forma faz uso dos recursos do cinema para dar forma às suas ideias.

Nos roteiros cinematográficos, deparamos com conceitos como plano geral, plano médio, plano americano, *close-up*, *travelling*, entre outros. Esses termos referem-se às formas de enquadramento, um dos elementos mais importantes da linguagem cinematográfica. Como já vimos brevemente no Capítulo 3, enquadrar é decidir o que vai aparecer em cada cena e como esses elementos serão vistos, influenciando diretamente o modo como o espectador perceberá o filme. A seguir, vamos retomar o que já foi apresentado sobre alguns dos planos e enquadramentos do cinema e entender melhor de que forma eles atuam na construção da narrativa cinematográfica.

Planos e enquadramentos

O enquadramento depende de três elementos: o plano, a altura e o lado do ângulo do qual se filma. Escolher o plano é determinar a distância entre a câmera e o objeto que está sendo filmado. Dessa forma, decidir o enquadramento é escolher a distância, a altura e o lado do ângulo, definindo como o espectador verá a cena.

Determinar os planos para cada cena ou sequência de um filme é responsabilidade do diretor, normalmente em parceria com um diretor de fotografia. Esses dois profissionais trabalham basicamente a partir das noções de planos aberto, médio e fechado, fazendo ajustes e alterações, para planejar todas as cenas do filme, o que especifica o tipo de câmera, cenário e equipamento que será necessário. O estudo visual dessas cenas é o **storyboard**, que, como vimos no Capítulo 10, é uma espécie de versão desenhada do roteiro, como uma história em quadrinhos sem balões. A eficiência do processo de edição da forma final da história depende muito de como são filmados os planos de cada cena planejados no *storyboard*.

Ao longo da história da produção cinematográfica, pequenas mudanças, ajustes e variações dos planos básicos foram surgindo. Retomamos a seguir algumas delas, que já foram apresentadas no Capítulo 3, no box **Para saber mais** da página 83.

- **Plano geral:** é um plano de ambientação no qual a câmera está distante dos objetos, de modo que podemos ver todo o cenário.
- **Plano de conjunto:** com um ângulo aberto, a câmera mostra uma boa parte do cenário, mas também é possível identificar os rostos das pessoas mais próximas à câmera.
- **Plano médio:** é um plano de posicionamento e movimentação em que a câmera está a uma distância média de um objeto ou pessoa, que ocupa uma parte considerável da tela deixando espaço à sua volta. Geralmente, se enquadra a pessoa da cintura para cima neste plano.
- **Plano americano:** o ator ou a atriz são enquadrados do joelho para cima.
- **Plano fechado** ou **close-up:** é um plano de intimidade e expressão, caracterizado pela proximidade da câmera de modo que o que é filmado ocupa quase toda a tela, sem deixar grandes espaços à sua volta.

Há também o chamado **extraquadro**, que se caracteriza como o que não é mostrado pela câmera, mas que pode ser intuído pelo espectador, ou seja, aquilo que não está visível no enquadramento, mas faz parte da cena.

Existe ainda a preocupação em detalhar, no roteiro e no *storyboard*, outros componentes do enquadramento, que dependem do ângulo da câmera em relação ao objeto filmado. Os diretores decidem se cenários, objetos ou atores deverão ser filmados de frente, de trás, por cima, de uma perspectiva inferior ou pela lateral. Todos esses elementos são os recursos pelos quais os diretores contam uma história e constroem, nos espectadores, a relação com o filme.

Movimentos da câmera

Além dos planos e enquadramentos, outro recurso importante para a construção de uma narrativa cinematográfica são os movimentos de câmera. A maneira como uma cena é apresentada, como vemos passar, se aproximar ou distanciar um personagem, objeto ou cenário em um filme influencia a forma como entendemos e nos relacionamos com a história. Os movimentos de câmera podem criar efeitos como dinamismo, tensão, mistério, etc. No movimento denominado panorâmica, por exemplo, a câmera se movimenta sobre seu eixo, sem se deslocar. Já o termo **travelling** descreve um deslocamento da câmera sempre na mesma direção, seja ela qual for. Muitas vezes o aparelho é colocado sobre um carrinho que desliza num trecho de trilhos para manter a estabilidade da imagem.

Nas próprias câmeras podemos também contar com recursos que produzem efeitos durante a gravação. Esses efeitos podem ser divididos em:

- **Focus-in e focus-out:** ou “entrando em foco” e “desfocando”, que ocorre quando a imagem desejada está desfocada e entra em foco na cena; ou o inverso, a imagem está em foco e sai de cena desfocada.
- **Zoom-in e zoom-out:** quando ocorre aproximação ou afastamento da imagem, respectivamente por meio do recurso de *zoom*, que não envolve um deslocamento físico da câmera.

Trilha sonora

A trilha sonora de um filme também tem participação na nossa interpretação e é parte fundamental da construção do clima das cenas. A música, seja pela melodia, pelo arranjo, pela forma como é executada, pelos timbres utilizados nas gravações ou outros aspectos, pode sugerir mistério, ação, suspense ou romantismo. Além disso, quando uma canção conhecida é utilizada na trilha de um filme, ela pode remeter os espectadores a uma época ou um contexto cultural.

A trilha sonora de um filme pode ser original, ou seja, composta e gravada especificamente para a obra. Nesse caso, o compositor da trilha é escolhido geralmente pelo diretor e pelo produtor e pode ser um regente, um compositor especializado em trilhas sonoras ou um músico popular, como o cantor brasileiro Seu Jorge, que criou versões em português de canções do cantor inglês David Bowie (1947-2016) especialmente para o filme *A vida marinha com Steve Zissou*, de 2003, do diretor Wes Anderson.

A trilha de um filme também pode ser feita pela seleção de músicas de diversos artistas. Nesse caso, uma mesma trilha pode ter desde compositores eruditos do século XVII até um *rapper* contemporâneo. Isso vai depender de como o diretor compreende cada cena e quais climas ele quer construir. Também não é raro que um filme misture uma trilha original com canções incidentais que aparecem ao longo da história. Muitas trilhas sonoras ou temas musicais de filmes marcaram época. Você tem uma canção preferida no cinema? De que filme ela é?

Promova uma conversa com os alunos sobre os recursos utilizados na linguagem audiovisual para causar determinados efeitos. Pergunte aos alunos se eles gostam de alguma trilha sonora e a qual filme ela pertence. Pergunte também sobre os demais elementos do filme, como a fotografia, que é mostrada a partir dos planos e enquadramentos.

Cinema digital

A conversa sobre o que é e como funciona o cinema digital já existe desde o século passado, impulsionada pelas mudanças que a utilização dos equipamentos digitais de captação, manipulação e projeção de imagens introduziu na produção cinematográfica. Para muito além dos efeitos especiais e da animação em 3-D, por exemplo, esses recursos possibilitaram o tratamento da cor, das texturas e do som das cenas de um filme e principalmente mudaram a maneira como os filmes são editados, ou seja, como o diretor organiza todas as cenas para dar a forma final do filme.



O ator e músico brasileiro Seu Jorge traduziu músicas de David Bowie para o português para compor a trilha sonora do filme *A vida marinha com Steve Zissou*, que conta a história de um explorador dos oceanos famoso por fazer documentários sobre a vida marinha.

Everett Collection/Agf Photo Library

As mudanças promovidas pelo cinema digital são consideradas por muitos profissionais e pesquisadores da área como algo tão importante quanto o advento do som e da cor nos filmes, no início do século XX. O processo de registro, revelação e impressão de película, que ainda é muito semelhante ao que era utilizado mais de cem anos atrás, vem sendo substituído pelo processo fotoelétrico, no qual a luz é transformada em eletricidade e codificada em informações digitais. O resultado é um processo fluido, que permite aos diretores maior liberdade para realizar seus filmes e maior economia de tempo e de dinheiro na produção, distribuição e projeção de seus trabalhos.

Foi com a entrada definitiva dos computadores nas diversas etapas dos processos de produção cinematográfica, na década de 1990, que o cinema iniciou sua era digital. Até então, eles vinham sendo utilizados principalmente em momentos específicos da pós-produção, como inserção de efeitos especiais ou gravação da trilha sonora. Quando os equipamentos mais modernos passaram a ser utilizados na captação, no tratamento e na edição das cenas dos filmes, os profissionais do meio cinematográfico começaram a explorar as possibilidades dessas ferramentas.

Antigamente, a edição dos filmes era feita numa moviola, um aparelho no qual o diretor e o montador faziam os cortes na montagem. Na moviola, eles recortavam e colavam a película com as cenas filmadas para colocá-las na sequência mais eficiente para contar a história. Com a utilização das câmeras digitais e dos computadores houve uma mudança radical, já que agora é possível editar as imagens logo após a gravação das cenas, sem que seja preciso revelar os filmes em película.

Hoje, há salas de projeção digital espalhadas pelo mundo inteiro, e a experiência de assistir a um filme vem sendo transformada graças aos recursos de produção e projeção. As informações de imagem e som chegam em formato digital, ou seja, podem ser lidas e processadas de diversas maneiras pelos equipamentos de projeção de imagem e som da sala de cinema. Assim, é possível que os filmes sejam assistidos em três dimensões ou com efeitos de som ambiente.

O cinema, assim como a televisão, é considerado um dos mais importantes meios de comunicação em massa que atravessaram o século XX para o XXI. Uma mudança significativa como a digitalização dos seus meios de produção pode influir direta ou indiretamente na forma como ele é visto e produzido em todo o mundo. Sem a necessidade dos equipamentos custosos e pesados da produção tradicional, o cinema digital torna a produção mais acessível, o que intensificou a realização dos filmes independentes, feitos sem a necessidade de recursos financeiros dos grandes estúdios. Além disso, a internet se tornou um meio potente para a difusão dessa produção. Esse contexto já está mudando a relação e a aproximação do público com a linguagem e a compreensão da arte cinematográfica.

Autoria no cinema

Depois da leitura do texto, verifique se seus alunos relacionam as novas tecnologias digitais à possibilidade de democratização tanto da produção como da apreciação artísticas.

No cinema, muito mais do que nas outras formas de arte, a questão da autoria tornou-se importante. Como sabemos, a realização de um filme é um trabalho em equipe e não de um só artista. Além disso, em geral, quem mais se destaca num filme são os atores e as atrizes. Como definir, então, uma autoria?



Para trabalhar na moviola, o diretor e o montador colocavam os negativos dos filmes já revelados em película. Com o auxílio de uma fonte de luz identificavam, recortavam e montavam as cenas do filme. Com o negativo já colocado na sequência certa, revelava-se o filme para gerar o trabalho final. O resultado era assistido por toda a equipe de produção e, caso fosse necessário, as alterações eram feitas com o mesmo processo. No cinema digital, toda a edição pode ser feita no computador, o que torna o trabalho mais dinâmico e dá mais flexibilidade ao processo de montagem.

Em meados do século XX, os diretores cinematográficos, também chamados de cineastas, buscaram o seu reconhecimento como autores de filmes. Dois textos publicados na revista de crítica cinematográfica francesa *Cahiers du Cinéma* foram de grande relevância para a construção do conceito de autoria no cinema. O primeiro é do diretor e crítico de cinema francês Alexandre Astruc (1923), escrito em 1948, intitulado *O nascimento de uma nova vanguarda: a câmera-caneta*, em que o autor discorre sobre a possibilidade de uma obra cinematográfica ser pessoal e original, comparando-a com uma obra literária. Em 1954, o cineasta francês François Truffaut (1932-1984), um dos criadores da Nouvelle Vague – “Nova Onda”, movimento do cinema francês –, publicou um artigo sobre a autoria no cinema na mesma revista, intitulado *Uma certa tendência do cinema francês*, defendendo a ideia de que o diretor deve assumir um papel de autoria de um filme cinematográfico. Para esses autores, quem deve ser considerado artista, ou seja, quem deve ser o responsável pelas escolhas estéticas e formais de um filme, é o diretor.

A partir de então, os cineastas passaram a ousar cada vez mais, experimentando a liberdade de criação. Por isso, não foi à toa que a partir dos anos 1950, num movimento mundial, surgiram muitos filmes experimentais em que cada cineasta colocava a sua forma de contar uma história usando recursos da linguagem audiovisual. Isso quer dizer que os filmes autorais possuem um conteúdo e uma forma que o diretor escolhe intencionalmente a fim de criar o próprio estilo, ou seja, os cineastas possuem intenção estética e artística.

Coautoria em tempos de interatividade

O final do século XX trouxe outras questões para os artistas, entre eles os cineastas. A autoria, por si só, foi colocada à prova com a possibilidade da interatividade entre artistas e público. A interatividade é dialógica, ou seja, ela permite o diálogo entre o artista e o público, mediado pela obra. Esse diálogo pode resultar em transformações na obra de arte, seja na sua materialidade, seja em seu conteúdo.

Nicolas Bourriaud (1965), crítico de arte, curador e ensaísta francês, criou um conceito para esse processo: o **arte relacional**, que destaca a participação do espectador na construção do sentido de uma obra e entende que a criação artística abre caminhos para as relações humanas. Para ele, toda obra de arte possui um caráter relacional, já que ela aproxima as pessoas em torno dela. Um bom exemplo disso é o cinema: nada como conversar com os amigos sobre um filme depois de assistir juntos a ele, não é mesmo?

Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, os artistas vêm buscando cada vez mais a participação do público, seja manipulando suas obras, seja transformando-o em cocriador delas. Nesse sentido, o espaço de exposição e de divulgação da arte torna-se um espaço de encontro, de diálogo e de troca. Com o advento da internet e da *web*, como vimos no caso do documentário *A vida em um dia*, a coautoria pode acontecer de uma forma muito efetiva, pois a comunicação entre as pessoas vem se tornando algo corriqueiro. Se houver tecnologia disponível, todos podem baixar, ou fazer um *download*, e subir, ou fazer um *upload*, de seus textos, imagens, fotografias, filmes, músicas, etc.



Reprodução/Arquivo da editora

Capa da revista francesa *Cahiers du Cinéma*.

Indicamos a leitura do artigo *O diretor enquanto artista*, de Tânia Siqueira Montoro e Michael Peixoto. Disponível em: <www.cult.ufba.br/enecult2009/19375.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.



Hemis/Alamy Stock Photo/Latinstock

Projeto *No*, *Global Tour*, do artista mexicano Santiago Sierra (1966), que consiste em um caminhão com uma grande escultura com a palavra “no”, (‘não’, em inglês). Desde 2009, o artista percorre diversos continentes com esse projeto e em cada lugar contrata um ou mais artistas para ajudar a criar outras formas de escrever a palavra “no”. O percurso internacional desse projeto está sendo registrado como se fosse um documentário de viagem. Na foto, o caminhão está em Miami, Estados Unidos, em 2009.

Técnicas e tecnologias

Internet e World Wide Web

Uma ferramenta essencial para que projetos como *A vida em um dia* possam acontecer é a internet, um sistema de comunicação composto de redes de computadores espalhados pelo planeta. O acesso a esse sistema só é possível por meio dos computadores que utilizam o mesmo protocolo ou o mesmo modo de conexão e de linguagem, o que possibilita a troca de dados e informações.

Essa tecnologia vem sendo construída desde meados do século XX e é impossível dizer que a sua invenção se relaciona a uma única pessoa. Ela é resultado do trabalho de dezenas de cientistas, programadores e engenheiros que desenvolveram tecnologias e métodos para criar a internet que conhecemos hoje.

Em 1989, o mundo virtual tomou uma forma mais reconhecível para nós. Nessa época, o cientista inglês Tim Berners-Lee (1955) inventou a *World Wide Web*, que é muito confundida com a internet. A *web* é o meio mais comum de acessar os dados digitalizados e *on-line* na forma de *websites* e de *hyperlinks*, um formato de texto que permite a inserção de referências a outros textos, os *links*. Dessa forma, a *web* ajudou a popularizar a internet, pois *websites*, *blogs* e páginas de redes sociais são muito fáceis de acessar. Ela também foi um passo crucial na criação e no desenvolvimento do vasto acervo de informações que a maioria de nós acessa diariamente.

A maior característica da *web* é a interatividade. Por meio dela e dos *softwares* de edição podemos criar e interferir em textos, imagens e sons previamente digitalizados para, depois, publicá-los em *sites*, *blogs* e redes sociais. Outra característica importante é a possibilidade do anonimato ou da não autoria: sem identificação ou usando nomes falsos, é possível criar páginas com conteúdos

diversos, o que vem causando debates em torno de leis que possam restringir esse tipo de publicação. Por outro lado, a *web* também permite que internautas ganhem fama por meio de seus perfis em redes sociais e em *blogs*, em que expõem ideias, criações artísticas e opiniões para todos os que acessam a rede.

Julia Tolezano, mais conhecida como Jout Jout, é uma blogueira que possui um canal na internet em que publica opiniões sobre diversos assuntos. Seus vídeos já foram vistos mais de 84 milhões de vezes e sua repercussão lhe rendeu um convite para fazer parte de um vídeo que homenageia mulheres influentes.

Converse com seus alunos a respeito do uso consciente da internet no que diz respeito à livre expressão. É importante mencionar que há muitos pontos positivos presentes na internet e em todas as possibilidades que ela nos oferece, mas também há pontos negativos, como crimes que são cometidos por meio dela. Discuta com os alunos essas questões e mencione que a liberdade de expressão é importante, mas que é fundamental fazer um uso responsável dela. Para isso, entrou em vigor em 2014 o Marco Civil da Internet, um projeto que procura garantir direitos e estabelecer deveres para o uso dessa ferramenta.



Ricardo Borges/Folhapress

Para ampliar o conhecimento

- Em dupla, busque informações sobre a história da rede mundial de computadores, com foco na utilização que é feita dela desde a sua implantação. Procure dados sobre como as pessoas usam a internet, se existem leis que regulamentam seu uso, quais são as implicações de uma utilização irresponsável e relacione isso à liberdade de expressão e de criação. Depois, converse com os colegas e o professor sobre as informações coletadas, a fim de debater pontos positivos e negativos que o advento da internet trouxe à sociedade.

TRABALHO DE ARTISTA

Diretores cinematográficos

Como vimos no Capítulo 4, uma das opções para quem opta pelo curso de Artes Cênicas é trabalhar no meio cinematográfico como diretor. Os diretores são considerados os autores dos filmes, pois é por meio do trabalho desses profissionais que surgem os roteiros, e personagens e tramas ganham vida. É o trabalho do diretor que determina a identidade de um filme, seja nas suas escolhas diretas, seja pelos profissionais que participam da produção cinematográfica, que geralmente também são selecionados por ele.

O papel do diretor está diretamente ligado à realização artística do filme, que envolve a orientação do elenco, a coordenação das filmagens e a edição final do filme. Seu trabalho começa pela leitura e discussão do roteiro, muitas vezes em parceria com o roteirista, passa pelo planejamento da produção do filme com uma equipe de produção e pela escolha do elenco e dos demais profissionais que integram as equipes técnicas. Esse trabalho demanda domínio e conhecimento tanto da área artística do cinema quanto da técnica.

O produtor é o responsável pela viabilização e pelo gerenciamento do projeto, cuidando do orçamento e de providenciar tudo o que é necessário: equipamentos, locações de filmagens, apoio logístico, contatos, gestão e acompanhamento do trabalho de todas as equipes. Mas é muito comum que o diretor também acompanhe todos esses processos, que influenciam diretamente na realização de seu trabalho.

Em algumas produções, o diretor pode ser o roteirista, produtor e montador do filme, ou seja, tudo o que envolve a criação de arte do filme. Já em outras produções, geralmente de grande porte, o diretor tem diversos assistentes e uma equipe de produção numerosa. Em alguns casos, o próprio roteiro é feito por uma série de profissionais, a partir da história criada pelo roteirista-chefe.

A formação de um diretor de cinema pode acontecer de diversas maneiras. Existem hoje cursos universitários de cinema, mas muitos diretores de renome fizeram carreira na experiência prática, exercendo funções técnicas e de assistência até dirigir os próprios filmes, ou começaram como atores e também passaram a dirigir filmes.



Jefferson Coppola/Folhapress

Jeferson De (1969) é um diretor cinematográfico brasileiro que sempre se incomodou com a forma como o negro é representado no cinema nacional. Para tentar romper os estereótipos, ele e outros 13 cineastas lançaram, em 2000, o manifesto chamado *Dogma feijoada*, que propôs sete mandamentos para a produção do cinema negro no Brasil.



Navegue

Leia o manifesto *Dogma feijoada* na internet para conhecer mais sobre a proposta de Jeferson De e dos outros cineastas. Disponível em: <<http://livraria.imprensaoficial.com.br/media/ebooks/12.0.813.132.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

Incentive os alunos a conhecer o trabalho de Jeferson De e promova uma conversa sobre a importância de trabalhar os problemas que envolvem preconceitos relacionados aos negros e que estão ligados historicamente à escravidão ocorrida no país e à constante desvalorização da cultura africana como formadora de nossa identidade cultural. É importante que os alunos reconheçam que trabalhos como o do diretor assumem um papel político que pode promover uma reflexão crítica a respeito do papel do negro, gerando mudanças positivas. Se for preciso, retome os conteúdos do Capítulo 9 e discutam a necessidade de existir projetos como o do artista.

Entrevista

- Com mais dois colegas, faça uma entrevista com alguém que trabalhe com a produção de filmes. Pode ser um *cameraman*, um técnico de áudio ou imagem, um roteirista, produtor ou diretor. Além das pessoas que trabalham na realização de filmes e documentários, procure produtores de comerciais, filmes publicitários ou mesmo estudantes de cinema. Converse sobre o papel do diretor, investigando como ele atua durante a produção, quais competências e habilidades são necessárias para que consiga realizar seu trabalho e o que significa dizer que um diretor faz um trabalho autoral. Depois de coletar os dados e analisá-los, converse com o professor e os colegas sobre as suas impressões em uma roda de conversa. Oriente seus alunos para que procurem

profissionais que trabalham com produção de filmes ou audiovisual em qualquer âmbito. Uma conversa com estudantes de cinema ou pessoas formadas na área de comunicação também pode ser bastante interessante. O importante é que descubram um pouco mais sobre o trabalho do diretor.

EXPERIMENTAÇÃO

1. O objetivo desta atividade é que os alunos experimentem e avaliem elementos e características de cada tipo de enquadramento

cinematográfico. Por isso, o foco principal do exercício são as gravações da cena e a apreciação dos resultados. Converse com os trios sobre a cena que devem criar: ela deve ser curta e com movimentação dos atores, para que as diferenças entre os enquadramentos fiquem mais evidentes.

Nesta seção, há uma série de propostas de experimentação com a linguagem visual e os meios digitais, todas relacionadas aos conteúdos estudados no capítulo. Você vai precisar de equipamentos como câmeras, celulares e computadores para realizar seus trabalhos. Guarde todos os registros de seus trabalhos em seu portfólio.

2. É muito importante que os alunos observem seus resultados e avaliem se a cena deve ser refeita, quais foram os detalhes que mais se destacaram e como os movimentos de câmera funcionam. Acompanhe os grupos nas conversas, estimulando que observem cuidadosamente os resultados e analisem os elementos da narrativa visual.

2. Agora, que tal gravar um plano-sequência para explorar os movimentos de câmera e as possibilidades da narrativa visual? Nesta atividade, realizada em grupo, você e mais quatro colegas vão criar uma cena muda, que será contada apenas por imagens, com a ajuda dos movimentos de câmera e de um roteiro visual.

- Primeiro, crie um esboço para uma cena simples, na qual as pessoas estejam realizando alguma tarefa, praticando um esporte ou tocando música, por exemplo. Não precisa ser necessariamente uma cena com começo, meio e fim, o importante é conter uma ação. Um integrante do grupo será novamente responsável pela manipulação da câmera. Portanto, quatro atores vão participar da cena.
- Ensaie a cena, definindo o que cada um vai fazer nela, e lembre-se: é uma cena muda, produzida a partir de ações e movimentos que cada ator realiza. O responsável pela câmera deve observar a cena, prestando atenção nos movimentos, no que se passa na cena como um todo, no que as pessoas têm nas mãos, em quais são as ações de cada ator, em como é o local da cena, etc. Depois de ensaiar a cena, escolha um local amplo e bem iluminado para realizar suas gravações. O responsável da câmera deve, primeiramente, gravar a cena em um plano geral, ou seja, de longe, mostrando-a por inteiro.
- Então, assista a essa primeira gravação com o seu grupo para criar o **roteiro visual** de gravação do plano-sequência. Em seguida, defina o que vai ser mostrado na cena: o local todo, cada detalhe da cena, rostos dos atores, pontos do local onde ela se passa, expressões corporais, objetos de cena, entre outros elementos.
- Elabore o roteiro visual da cena: em que ponto a gravação se inicia, o que a câmera deve mostrar, em que ordem esses elementos devem aparecer, que trajetória a câmera faz, em que velocidade ela anda, de quais elementos pode se aproximar, em quais detalhes ela deve parar por mais tempo e como a cena termina.
- Depois de decidir como será a cena, os atores podem voltar a executar suas ações, para que o câmera faça a gravação. Lembre-se de fazer um plano-sequência em que a cena deve ser realizada de uma vez, sem pausas.
- Quando a cena estiver gravada, assista-a com seu grupo e avalie o resultado. Caso seja necessário, refaça a cena, definindo bem os pontos que precisam de melhorias, e repita a gravação.
- Com a gravação finalizada, observe o resultado, analisando que história a cena conta, que impressões ela passa, como as escolhas de destaques e trajetórias de cena criaram uma narrativa, etc.

Faça perguntas como: “O que essa cena nos mostra?”; “Qual é a importância de cada detalhe?”; “Por que detalhes e closes entram na sequência?”; “Como um elemento mostrado pela câmera dialoga com o elemento anterior e prepara para o próximo?”, etc. Deixe que eles falem livremente sobre a experiência e avalie a progressão e a assimilação dos conteúdos da linguagem visual por meio dos trabalhos aqui realizados.



3. O objetivo deste exercício é que os alunos explorem as possibilidades de montagem e edição como recurso narrativo na linguagem audiovisual. Oriente os grupos para que assistam atentamente a todas as gravações e avaliem como cada enquadramento apresenta a cena e quais aspectos eles valorizam. Você pode pedir aos alunos que utilizem o próprio programa de edição de vídeos que acompanha o sistema operacional do computador ou, se achar mais adequado, pedir que eles façam o *download* de programas como o VSDC Vídeo Editor, o Lightworks ou Filmora (que tem versão em português) na internet. Esses programas são gratuitos e podem ser encontrados em: <www.videosoftdev.com/free-video-editor>; <www.lwks.com/index.php?option=com_lwks&view=download&Itemid=206&tab=0> e <www.wondershare.net/ad/video-editor-win/filmora.html?gclid=CjwKEAjwXoG5BRCC7ezlZnmR8HUSJAAre36jetXUBM2bRLXVjbx_AgPI3VTqiHtoWvTzaB446cTDxoCZkLw_wcB>. Acesso em: 27 abr. 2016.

3. Nesta etapa, você vai trabalhar com procedimentos de edição de imagem. Para isso, junte-se aos colegas da experimentação 1 desta seção. Você vai editar todas as gravações para criar uma única cena, com mudanças de plano. Para isso, você vai precisar de um computador ou um telefone celular com um programa de edição de vídeo. O próprio sistema operacional, que acompanha os computadores, possui esse tipo de programa, mas, se você preferir, também há opções de editores de vídeo para *download* gratuito na internet. *Se for possível, reserve o laboratório de Informática Educativa da escola e faça esse trabalho em parceria com o professor dessa área.*

- Para iniciar a edição das cenas, assista-as no editor de vídeo e procure identificar seu ritmo, ou seja, onde acontecem suas pausas, as passagens de fala em cada gravação, etc. O objetivo da atividade é recortar trechos das gravações feitas em enquadramentos diferentes para montar uma cena completa, que terá mudanças de enquadramento em sua versão final.
- Escolha a sequência de mudanças de plano em que você quer montar a cena completa, analisando como ela deve começar, em que momento vai para o plano geral, que parte da cena pode ser mostrada com o plano americano, quais falas dos atores ficam bem no primeiríssimo plano, etc. Definida a ordem de montagem, selecione e recorte os trechos escolhidos de cada gravação da cena e coloque-os na sequência desejada, com a ajuda do programa de edição de vídeo.
- Faça várias experiências para observar e discutir os diferentes resultados. Você também pode experimentar mudar a ordem dos trechos e modificar a cena. Depois, assista à versão final com todos do grupo e converse a respeito dessa experimentação.

4. Nesta atividade você vai trabalhar com a trilha sonora, procurando identificar como imagem e música podem combinar entre si. Nesta experimentação, você vai usar a gravação em plano-sequência feita na atividade 2. *Estimule os alunos a procurar diferentes fontes para criar suas trilhas sonoras, usando músicas instrumentais, composições e experimentações próprias gravadas no computador, e até colagens com trechos de diversas músicas que podem ser feitas com o*

- Você vai trabalhar novamente com o editor de vídeo nesta atividade. Junte-se aos colegas que gravaram a cena em plano-sequência com você na atividade 2 e assista-a no computador, discutindo com seus colegas que ideias a cena passa, qual é o clima presente nela, se ela é rápida ou lenta, etc.
- Cada um do grupo deve escolher uma trilha sonora para cena, que pode ser uma música que já existe, como também podem ser sons ou melodias criados pelo grupo. Verifique se há necessidade de ter narração, falas, etc. *uso de programas de edição de áudio no computador. O próprio programa de edição de vídeo escolhido para o trabalho pode capturar o áudio. Ao fruir os resultados, procure dar destaque às relações entre som*
- Quem escolher criar a trilha ou fazer uma narração para a cena pode usar o computador para isso, com o auxílio de um programa de gravação de áudio que geralmente já acompanha o sistema operacional e um microfone que pode ser conectado ao computador. *e imagem, mostrando de que forma uma trilha sonora pode alterar a percepção que temos da cena*
- Por meio do programa de edição de vídeo, cada um do grupo deve colocar a trilha escolhida na cena e gravar a sua versão. Depois, assista às cenas com as trilhas criadas e observe os resultados obtidos por cada um, para identificar como cada trilha sonora se relaciona com a produção. *ou reforçar certos aspectos, como o ritmo, a comicidade, a dramaticidade, etc.*
- Em seguida, reflita sobre as seguintes questões: quais são as diferenças entre os resultados? A trilha influencia na interpretação da cena? De que forma? Quais aspectos a trilha de cada um destacou na cena?

Se houver possibilidade, realize esta atividade em parceria com o professor de Informática Educativa de sua escola.

Para concluir a experimentação

- Encerrada a série de experimentação, converse com os colegas e o professor sobre os trabalhos realizados. A seguir, sugerimos algumas questões que podem orientar o bate-papo.
 - a) De que forma você explorou os movimentos de enquadramentos com a câmera? Como você escolheu elementos como foco, distância e ângulos de filmagem?
 - b) Quais são as características de cada plano que você experimentou nas gravações? O que cada um deles mostra? Como eles podem ser usados em uma cena?
 - c) Como se constrói uma narrativa com um plano-sequência? Qual foi a importância dos enquadramentos e movimentos de câmera nas filmagens realizadas?

Na conversa final, destaque e discuta com os alunos os resultados alcançados com os diferentes procedimentos e recursos de gravação em vídeo. Chame atenção para a importância desses aspectos e dos elementos da linguagem visual na construção da narrativa cinematográfica.

Contexto

Web arte

É muito comum que novos meios de produção artística e novas proposições estéticas, ao se desenvolver, incorporem as propostas já existentes na arte. Dessa forma, o que chamamos de **web arte** é uma proposta que incorpora as artes literárias, visuais, audiovisuais, musicais, teatrais e corporais, transportando-as para um espaço virtual ou para o ciberespaço. Nesse novo ambiente, os artistas podem experimentar e criar seus trabalhos, ressignificando o que a *web* traz de novidade para a sociedade, para as relações humanas e para a própria arte.

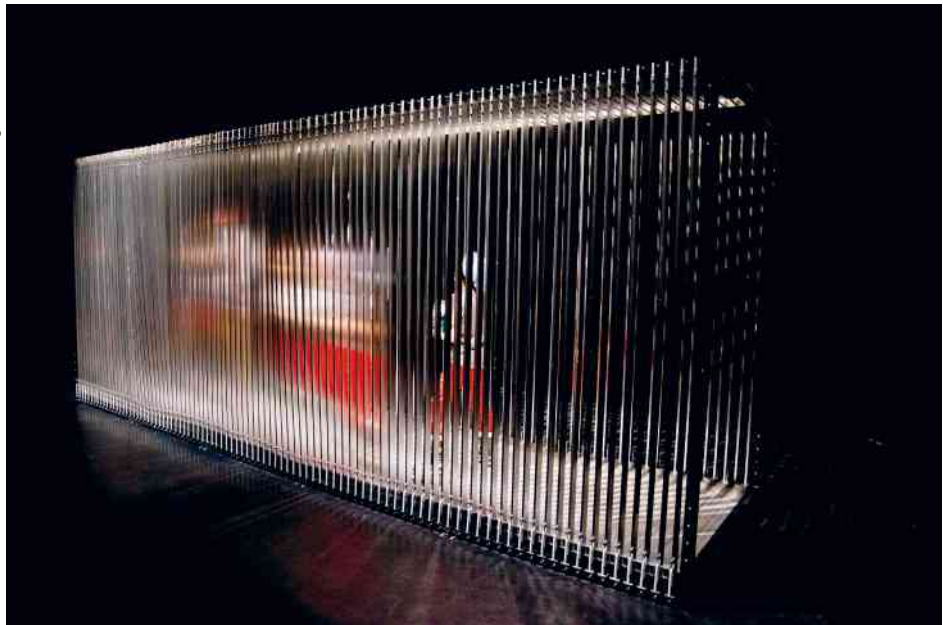
Por isso, não é simples definir as características de um *site* de *web arte*. Isso envolve a compreensão e a discussão de conceitos que vão muito além do fato de se utilizar a internet ou colocar produções artísticas na *web*. A definição do que é um objeto artístico vai muito além de técnicas, suportes ou materiais utilizados: esses elementos relacionam-se diretamente com a sensibilidade estética de quem cria e aprecia arte e com o contexto social, que nos permite estabelecer o julgamento de objetos artísticos e seu valor cultural.

De maneira geral, podemos dizer que a *web arte* abre canais de experiências sensoriais, visuais, sonoras ou temporais, promovendo a percepção e a reflexão do internauta ao desenvolver um trabalho para a rede de computadores. Para isso, os artistas podem tornar a navegação uma experiência insólita, cômica, repetitiva, relacional, estética, etc., a fim de provocar sensações e percepções subjetivas a partir da experiência do visitante. Assim, os *sites* de *web arte* possibilitam um grande número de interpretações particulares, dependendo do repertório visual de cada um que o visita.

Atualmente, a *web arte* é uma expressão artística que ainda está construindo sua linguagem. Muitas obras de arte produzidas exclusivamente para a internet ainda carregam conceitos dos meios já existentes, como a pintura, a fotografia, o cinema e o vídeo. Algumas vezes, a influência vai além: semelhanças formais, como linhas, formas e cores, também aparecem.

Crescenti Fotografia/Acervo da artista

A obra *Túnel*, da dupla de artistas Cantoni e Crescenti, é uma obra interativa. Ao entrar no túnel, o peso do corpo do público faz o piso se movimentar, provocando variações de altura. Observe que as paredes laterais da obra são linhas verticais alinhadas lado a lado. Com o movimento, isso produz efeitos ópticos cinéticos para quem a observa de fora.

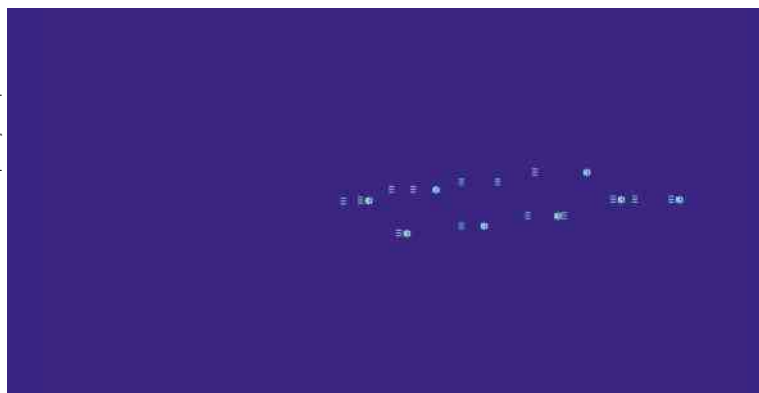


Nas últimas décadas, a tecnologia tornou-se um recurso importante para a interatividade nas obras de arte. Por meio dela, objetos, ambientes e instalações artísticas podem ser desenvolvidos de forma a possibilitar as mais variadas interações com o público, promovendo a comunicação direta entre o público e o artista, como vimos na produção do documentário *A vida em um dia*. Entretanto, a interatividade já vem sendo explorada pelos artistas mesmo antes da internet. A arte de Lygia Clark, que você conheceu no Capítulo 4, por exemplo, já propunha a interatividade. No Brasil, o trabalho da dupla Cantoni e Crescenti constitui um ótimo exemplo de como a tecnologia pode ser usada para promover interatividade.

Entretanto, a *web* arte expande as formas de interagir com uma obra, questionando até a própria interação. Por exemplo, no trabalho *Unendlich, fast...* [Infinito, quase...], do artista alemão Holger Friese, realizado em 1995, os internautas entravam na página do *website* e não existia nenhuma ação a ser feita além de procurar algum elemento visual ou textual utilizando as barras de rolagem da página. A página do *website* *Infinito, quase...* foi exibida na exposição de arte contemporânea Documenta X, durante a qual os espectadores tinham reações variadas, mas, em geral, demonstravam estranhamento. Como você se sentiria ao vivenciar uma obra de arte assim? Para você, que ideia o artista quis passar?

Proponha uma reflexão a partir das informações apresentadas sobre a obra *Infinito, quase...*, de Friese, estimulando os alunos com questões como: “Se vocês estivessem em uma exposição de arte contemporânea na qual fosse apresentada uma obra como essa, com a tela azul de um computador, o que vocês sentiriam?”; “O que vocês acharam da proposta do artista?”; “Qual é a relação de interação proposta pela obra de Holger Friese?”; etc. Informe-os de que a obra questionava atividades corriqueiras que fazemos muitas vezes de forma automática, sem reflexão, ao utilizar a rede, como ler textos, ver imagens e filmes ou ouvir música.

Reprodução/Arquivo da editora



Página da *web* do trabalho *Infinito, quase...*, de Holger Friese, de 1995.

A internet e a *web* também permitem que as obras de arte tradicionais, como as imagens, as músicas, os filmes, etc., caso estejam digitalizados, sejam manipulados pelos internautas e recriados, ou seja, há uma possibilidade de criar releituras de obras já consagradas. Os *softwares* de edição de imagem, vídeo e som abrem caminhos para que as pessoas alterem e intervenham nas obras originais e experimentem diversas possibilidades de criação, muitas vezes de forma anônima.

Podemos chamar de *web* arte, portanto, o conjunto de obras artísticas digitalizadas e expostas nas redes de computadores. A maior característica estética dessas obras é o questionamento e o uso da interatividade, situação em que o público internauta pode modificar e complementar o trabalho do artista, em tempo real, transformando a obra com sua participação.

É possível que os alunos já tenham tido algum tipo de contato com as releituras das obras de arte realizadas com artistas da História da Arte. Converse com eles, por exemplo, sobre as diversas releituras da obra *Mona Lisa*, realizada entre 1503 e 1507 por Leonardo da Vinci. Uma opção é explorar essas releituras com os alunos em uma aula no laboratório de informática da escola e pedir a eles que intervenham em algumas obras de arte, colocando suas recriações na internet.

Para ampliar o conhecimento

Orientar os alunos a encarar a atividade de busca de informações sobre um artista como uma investigação acerca da construção de sua obra, levando

em conta sua trajetória e a sua poética. É importante que compreendam também como os aspectos técnicos influenciam a forma pela qual os

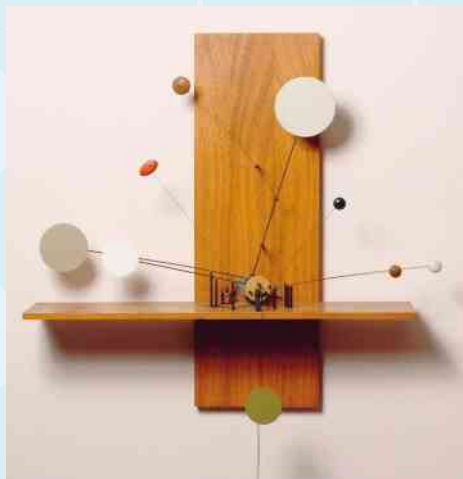
- Com mais dois colegas, faça um levantamento de informações sobre um artista ou coletivo que trabalhe com *web* arte. Investigue suas propostas, os trabalhos que realiza e os elementos e recursos utilizados para promover a interatividade e a difusão na rede. Depois, elabore uma apresentação visual por meio do computador e apresente seu trabalho aos demais colegas da sala e ao professor. **recursos digitais e a internet são usados, especialmente como veículos de produção e difusão da arte.**

RECORTE NA HISTÓRIA

Como a *web arte* foi possível?

Os fundamentos para a *web arte* foram construídos ao longo de séculos, em especial a partir do século XIX, período em que as tecnologias de comunicação e informação aceleraram seu desenvolvimento. Entretanto, podemos afirmar que suas características mais marcantes, como o questionamento da autoria, a interatividade, a arte tecnológica e a arte digital já eram trabalhadas pelos artistas desde o início do século XX. Conheça a seguir alguns movimentos que foram importantes para o desenvolvimento da *web arte*.

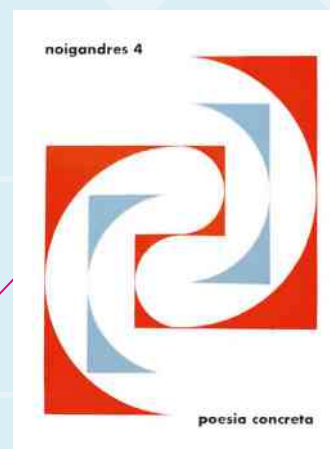
Romulo Fialdini/Tempo, Composição/Coletânea
Museu de Arte Moderna de São Paulo, SP



A **arte cinética** é um movimento das artes visuais surgido em Paris na década de 1950 e refere-se ao movimento mecânico, a fim de questionar o caráter estático da pintura e da escultura. No Brasil, o principal representante dessa arte é o artista plástico Abraham Palatnik, nascido em Natal (1928). Os artistas da arte cinética exploram as possibilidades da tecnologia e os materiais industriais em suas obras. Esse é um aspecto importante que a coloca como antecessora das experiências realizadas com arte eletrônica e digital, como a *videoarte* e a *web arte*.

Objeto cinético, de Abraham Palatnik, 1986.
Tinta industrial, madeira, fórmica, metal e motor, 90 cm × 96 cm × 23 cm.

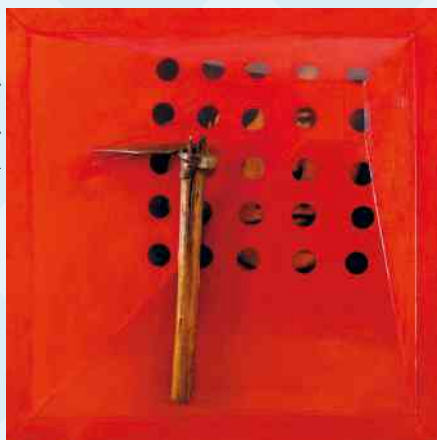
No Brasil, a partir da década de 1950, surgiu na literatura, na música e nas artes visuais a **arte concreta**. Inspirada fortemente pelas inovações propostas pelo Futurismo, pelo Dadaísmo e por outras correntes inovadoras nas artes, a arte concreta inseriu a produção nacional em um circuito artístico mundial responsável por discutir as possibilidades para a criação artística no contexto pós-industrial. Em 1956, os irmãos Haroldo (1929) e Augusto (1931) de Campos, além de Décio Pignatari (1927-2012), lançaram a revista *Noigandres*, que continha poemas concretos da autoria deles. Os poemas eram de construção elaborada e ousada, que dialogava com a lógica da arquitetura e da matemática. Para os poetas concretistas, os conteúdos sonoro e visual são muito importantes, pois geram a possibilidade de ter diversas leituras a partir de diferentes ângulos. Essa ideia da criação artística feita pela manipulação e experimentação com os elementos das linguagens artísticas influenciou também as artes visuais, como podemos ver na arte concreta.



Reprodução/Arquivo da editora

Capa da revista *Noigandres*, dos artistas Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari.

Reprodução/Coletânea Particular.



Em São Paulo, o **Grupo Ruptura** teve início em 1949 pelo artista plástico Waldemar Cordeiro (1925-1973) e pretendia romper com a arte feita no Brasil até então. Sua proposta era produzir uma arte abstrata, porém racional, baseada na geometria, nos moldes da arte concreta russa.

Popcreto para um popcrítico, de Waldemar Cordeiro, 1964. Madeira, enxada e fotografia, 82 cm × 82 cm.

No Rio de Janeiro, o **Grupo Frente** também considerava a linguagem geométrica um campo aberto à experimentação e à indagação. Em 1954, os artistas desse grupo, entre os quais estavam Ivan Serpa (1923-1973), líder do grupo, Aluísio Carvão (1920-2001), Carlos Val (1937), Décio Vieira (1922-1988), João José da Silva Costa (1931), Lygia Clark (1920-1988) e Lygia Pape (1927-2004), realizaram a Primeira Exposição de Arte Neoconcreta no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Em suas obras, defenderam a expressividade, a sensibilidade e a interatividade.

Ao tratar do trabalho de Lygia Clark, converse com os alunos sobre as diversas formas de interatividade, como os trabalhos da artista que incentivam a interação não somente com a obra, mas também entre os apreciadores.



Fotógrafo Desconhecido/Agradecimento-Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"

Em *Diálogo*, de 1968, Lygia Clark pretendia colocar pessoas em contato. Os visitantes punham os "óculos" e se olhavam nos olhos.

Rodrigo Capote/Folhapress



Poemóbile *Impossível*, criado por Augusto de Campos e Julio Plaza para o livro-objeto *Poemóbiles*. A manipulação do objeto de arte, assim como na obra de Lygia Clark, é um forte componente de interatividade.

Especialmente na segunda metade do século XX, a arte contemporânea, assim como a dança e a *performance*, tiveram como uma de suas principais preocupações alcançar a interatividade entre o público, a criação artística e a obra. Em seus trabalhos, elas muitas vezes promoveram a reflexão e a discussão a respeito do uso das novas tecnologias. Em muitas abordagens, essa proposta também é uma forma de pensar as relações interpessoais dos nossos dias (e assim refletir sobre a interatividade entre as pessoas e as obras de arte).

Ao finalizar a leitura desta seção, peça aos alunos que estabeleçam relações entre os diversos momentos e produções da História da Arte apresentados e que procurem identificar como cada um contribui para a formação de conceitos que marcam a produção contemporânea, como a interatividade e a utilização dos meios digitais.

TV relógio, de Nam June Paik, 1989.



© CNAC/MNAM/Dist. RMN-Grand Palais/ Art Resource/Museu Nacional de Arte Moderna, Centro Georges Pompidou, Paris, França

O surgimento da videoarte na década de 1960 é um divisor de águas na forma como tecnologia, arte e comunicação social se relacionam. Como foi visto no Capítulo 5 da Unidade 1, a videoarte apareceu como uma linguagem conectada e direcionada pelos avanços tecnológicos da época, ao mesmo tempo em que questionava o papel e as contribuições sociais dessas tecnologias. A videoarte propunha a busca por outros usos para uma tecnologia dominante na sociedade, estimulando uma postura crítica em relação aos meios de comunicação de massa. A arte tecnológica é um desdobramento da arte cinética e da arte conceitual. Ela tem suas origens no Grupo Fluxus e nas experimentações dos videoartistas, como Nam June Paik, mas ganhou ainda mais força com o advento dos computadores. No Brasil, a arte eletrônica e tecnológica ganhou notoriedade no início da década de 1970.

Para ampliar o conhecimento

- Em grupo com mais três colegas, levante informações sobre um artista que proponha a interatividade em suas obras por meio de recursos tecnológicos, como computadores e equipamentos eletrônicos, ou por propostas mais táteis, manuais e corporais, como os trabalhos das décadas de 1960 e 1970. Em seu trabalho, além de caracterizar a obra do artista, colete também imagens e vídeos que mostrem como se dá a interação da obra com o público.

Depois, elabore uma apresentação visual e converse com sua turma e o professor sobre as informações encontradas. Converse com os alunos sobre as escolhas de artistas e temas para seus trabalhos, de maneira que identifiquem diferentes formas de promover a interatividade na relação com a obra de arte. É importante que cada pesquisa apresente imagens que ilustrem como a interatividade se dá na produção artística. Organize um momento na sala de aula para que cada um deles apresente imagens ou vídeos do artista que pesquisou e comente sua obra.

A partir da leitura do texto e do trecho do *Gênesis*, promova uma reflexão inicial sobre a obra de Eduardo Kac com os alunos, fazendo perguntas como “O que vocês entendem pelo trecho da Bíblia que o artista utilizou em seu trabalho?”; “De que forma esse trecho se relaciona com o DNA, que dá vida

Interlinguagens

a todos os seres vivos?”; “Na opinião de vocês, o que Kac quis nos passar criando um gene de artista?”; etc. Deixe que os alunos explorem livremente a obra e o texto e que comecem a criar relações autonomamente. Depois, faça as mediações necessárias na leitura da obra.

A web arte de Eduardo Kac

Como vimos, a realização do filme *A vida em um dia* só foi possível por causa da *web*, que divulgou o projeto e auxiliou o recebimento de vídeos das mais diversas localidades do mundo, possibilitando a interatividade. Essa característica está presente em obras de outros artistas, explorando novas linguagens além da cinematográfica.

Entre 1998 e 1999, o artista brasileiro Eduardo Kac criou a obra *Gênesis*, que é constituída de um gene, chamado por ele de “gene de artista”. Para criá-la, o artista utilizou um trecho em inglês do *Gênesis*, o primeiro livro da Bíblia, que diz: “Que o homem tenha domínio sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os seres vivos que se movem na Terra”. Inicialmente, Kac traduziu o texto para código Morse, e do código Morse para pares de bases de DNA, de

acordo com um princípio de conversão especialmente desenvolvido para esse trabalho. Em outras palavras, Kac criou um gene sintético, não existente na natureza. A cada vez que o gene de artista é exposto, ele é introduzido em bactérias que, por sua vez, são colocadas em placas de Petri. Em sua opinião, o que o artista quis nos passar com essa ideia?

Além disso, nos momentos em que são exibidas, as placas são dispostas sobre uma caixa de luz ultravioleta, controlada remotamente por internautas. Quando a luz ultravioleta é acionada, causa uma mutação do código genético, mudando, por sua vez, o gene de artista. Na sua opinião, o que essa mudança no gene significa?

Eduardo Kac (1962) nasceu no Rio de Janeiro e formou-se em Comunicação Social. Na década de 1980, escreveu um livro chamado *Escraço*, que faz parte do acervo do Museu de Arte Moderna (MoMA) de Nova York, além de se interessar por *performances*, arte digital e poesia.

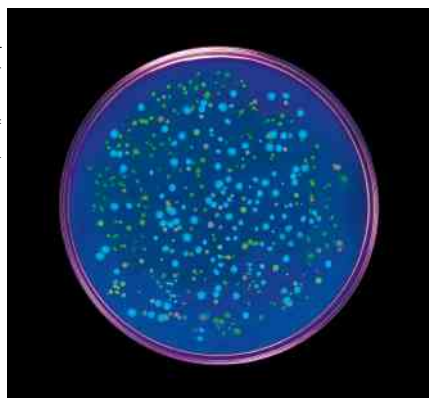
Em 1997, o artista tornou-se a primeira pessoa a ter um *micro-chip* implantado no próprio corpo (no calcanhar esquerdo), como parte de sua obra *Time Capsule* [Cápsula do tempo]. Programada para exibição na mostra Arte e Tecnologia, em 1997, a obra foi vetada pelo departamento jurídico da instituição, pois havia risco de vida para o artista. Kac não desistiu e levou o projeto adiante,

apresentando-se na Casa das Rosas, em São Paulo, entre 11 de novembro e 20 de dezembro de 1997. Essa obra consistia na implantação televisionada e transmitida por *webcam* de um *chip* no corpo do artista, além de sete fotos da década de 1930 exibidas na parede da sala em que o evento acontecia. O *chip* cadastrou Eduardo Kac em um banco de dados originalmente feito para o registro de animais perdidos.

Muitos dos trabalhos de Kac causaram polêmica ao utilizar animais. Em outra obra, Kac alterou o código genético de uma coelha de nome Alba a fim de torná-la fluorescente. Por meio da engenharia genética, Alba tornou-se uma coelha com GFP (*Green Fluorescent Protein*, ou Proteína Verde Fluorescente), retirada do gene verde fluorescente do tipo selvagem original encontrado na água-viva *Aequorea victoria*.

Placa de Petri com as bactérias que carregam o gene de artista. A arte transgênica, segundo o artista Eduardo Kac, tem como objetivo criar indivíduos únicos, utilizando a engenharia genética como meio de produção. A partir dessa nova concepção de arte e com o auxílio de laboratórios de pesquisa de diversos países, o artista vem se dedicando à criação de genes, animais e plantas únicos e transformando-os em elementos-chave em seus trabalhos.

Fotos: Eduardo Kac/Coletivo Instituto Valenciano de Arte Moderna (IVAM), Valência, Espanha.



Durante a exposição, as placas de Petri foram colocadas sobre uma caixa de luz ultravioleta, controlada remotamente pelos internautas. Ao acionar a luz UV, os participantes virtuais provocavam mutação do código genético, mudando o texto contido no corpo das bactérias.

Aqui, retome as reflexões sobre a obra *Gênesis* com os alunos, propondo questões como “Ao dar a oportunidade de alterar o gene criado pelo artista, qual é o papel do internauta?”; “De que forma vocês enxergam a relação entre a criação da obra, os recursos tecnológicos e o texto da Bíblia?”; “Para vocês, o que essa obra nos passa?”; etc. Estimule-os a explorar a relação entre biologia, sistemas de crenças, tecnologia da informação, interação dialógica, ética e internet que está presente na obra.

Sem a iluminação adequada, a coelha é branca de olhos vermelhos. Mas, ao ser iluminada por uma luz azul, ela fica fluorescente.



Chrystelle Fontaine/Coleção particular



Lisa Werner/Alamy Stock Photo/Latinstock

Água-viva *Aequorea victoria*, que forneceu o gene verde fluorescente para o trabalho de Eduardo Kac.

Alba foi produzida no laboratório de engenharia genética INRA, de Jouy-en-Josas, na França. Mas Kac sempre deixou claro que seu trabalho não era igual ao dos cientistas. Afinal, ele não queria criar uma nova espécie de animal para ser produzida em série. Sua intenção era criar um animal raro e único e trazer a coelha transgênica para viver com ele e sua família em Chicago, Estados Unidos, integrando-a à sua vida. Além de Alba, Kac criou outros seres transgênicos, como insetos de vários tipos e também plantas.

É interessante retomar o conteúdo do Projeto 1 sobre a obra *Bandeira branca*, de Nuno Ramos, com os alunos a fim de promover outra reflexão sobre arte e ética agora com os trabalhos de Eduardo Kac. Você pode fazer perguntas como “Vocês acham que o trabalho de Kac é arte? Por quê?”; “Como vocês relacionam a tecnologia a esses trabalhos?”; “Qual é a opinião de vocês sobre as criações do artista? Vocês acham que a postura dele foi ética?”; “Para vocês, o uso de animais em laboratório ou em obras de arte pode ser aceito? Por quê?”; etc. Deixe que os alunos argumentem e expliquem suas opiniões. Esse é um momento importante para a construção de uma postura crítica e cidadã.

Eduardo Kac/Museu de Arte Weisman ART



Edunia (2003-08), uma nova forma de vida inventada por Kac, é uma planta criada por meio da transferência de um gene do próprio artista para uma planta de petúnia. Ou seja, é uma planta com traços de DNA humano. Sua flor criada pela engenharia genética tem veios vermelhos e pétalas cor-de-rosa.

Aproveite a oportunidade e promova uma conversa com toda a turma sobre pontos positivos e negativos que os avanços tecnológicos e científicos podem proporcionar às produções artísticas e à sociedade. É importante que os alunos possam refletir criticamente sobre os efeitos desse desenvolvimento, principalmente no que se refere ao esgotamento de recursos naturais, que geralmente são a matéria-prima de muitos componentes da indústria tecnológica, ao surgimento de novas doenças, ao acúmulo de lixo eletrônico, ao estímulo para o aumento do consumo, etc. Da mesma forma, é necessário avaliar os benefícios que a tecnologia e a ciência trouxeram, como o tratamento de doenças que antes eram tidas como

Reflexão sobre o trabalho do artista

- Depois de conhecer alguns trabalhos de Eduardo Kac, em trio, reflita sobre as questões a seguir e compartilhe suas impressões com os colegas e o professor.
 - a) Que relações podem ser estabelecidas entre os avanços tecnológicos e científicos e a arte? De que forma o artista se apropria desses avanços em suas obras?
 - b) Para você, esses avanços trazem benefícios para a produção artística? Quais? Há pontos que podem ser considerados negativos? Dê exemplos.
 - c) Qual é a sua opinião sobre o trabalho de Eduardo Kac? Você considera que as produções apresentadas são obras de arte? Por quê?
 - d) Existe algum diálogo entre a obra *A vida em um dia* e os trabalhos de Kac apresentados nesta seção? Explique de que maneira você enxerga a relação entre essas produções.

fatais, o surgimento de novos meios de transporte e de comunicação, as novas formas de interação com o mundo, etc. Problematize esses temas com os alunos, usando como disparador os trabalhos de Eduardo Kac. Depois, estimule-os a relacioná-los com o filme *A vida em um dia* e comparar em que aspectos eles conversam, quais são as linguagens artísticas que eles envolvem, etc.



Todas essas questões foram discutidas ao longo do livro e é possível que nem todos os alunos pensem da mesma forma, já que não há uma resposta única e fechada para nenhuma delas. É importante conversar e chegar a um consenso para que o trabalho possa acontecer, ou seja, o coletivo deve chegar a um acordo, ainda que nem todos os indivíduos tenham exatamente as mesmas ideias.

Nesta seção, você vai realizar uma sequência de atividades relacionadas à linguagem audiovisual. As atividades são orientadas pela retomada dos temas que foram estudados no capítulo como uma forma de fechar nossos estudos. Não se esqueça de guardar registros em seu portfólio para acompanhar seu percurso em Arte.

A proposta deste projeto é a realização de um documentário, cujo tema deve ser a vida de um artista de sua cidade ou região que trabalhe ou tenha trabalhado com qualquer uma das linguagens artísticas vistas neste livro: artes visuais, teatro, dança, audiovisual ou música. A produção de seu documentário deve acontecer em etapas que envolvem discussão, planejamento e produção de seu filme. Nesta experiência, você compreenderá melhor como funciona o trabalho do diretor e das equipes de produção cinematográfica. Para isso, comece formando um grupo de seis pessoas. Leia e discuta as descrições de cada etapa da produção para organizar o trabalho do grupo e iniciar a produção.

1. Construindo seu documentário

Primeiro, reúna-se com seus colegas de grupo e converse sobre o conceito de documentário. Ao trabalhar em grupo, é muito importante que todos os envolvidos estejam de acordo em relação ao direcionamento do que será produzido. Para isso, converse sobre o que é arte, se existe alguma função para ela, o que faz de alguém um artista, se o contexto influencia a produção artística, se em contextos diferentes uma mesma obra de arte pode assumir diferentes significados, qual é o papel do artista, se a arte pode servir ou apoiar causas políticas, ambientais, sociais e como isso se dá, se há diferenças entre a comunicação e a arte, etc. Em seguida, discuta sobre a proposta do documentário e anote as reflexões do grupo em uma folha de papel. Isso vai ajudar a clarear a visão que o grupo tem sobre a arte e seu papel social, sobre o trabalho do artista e suas relações com o contexto. Esses apontamentos são muito importantes para definir quem será retratado no documentário, o que será investigado a seu respeito, quais perguntas serão feitas na(s) entrevista(s), etc.

Depois, você e seu grupo devem decidir sobre o artista que será abordado no projeto, que pode ser alguém com quem você já tenha falado durante as entrevistas propostas no decorrer do livro ou alguém cujo trabalho lhe agrade. Os artistas não precisam necessariamente morar na região, desde que haja um histórico possível de ser trabalhado sobre eles. Vale tratar de artistas visuais, músicos, dançarinos, dramaturgos ou atores. Levante dados sobre o artista e busque informações sobre pessoas próximas a ele, como professores, amigos e familiares que também morem na cidade ou região, e faça uma entrevista. Há outras pessoas que seria interessante entrevistar? Faça uma lista e procure uma forma de entrar em contato com cada uma delas. Lembre-se de que, se for necessário, pode-se fazer uma entrevista via *e-mail*, caso a pessoa esteja distante ou não haja tempo hábil para entrevistá-la pessoalmente.

2. Elaborando o roteiro

Depois de conversar sobre a concepção do trabalho e de ter informações suficientes sobre o artista escolhido, é necessário elaborar um roteiro para o documentário, que deve ser baseado nas questões a respeito desse tipo de produção discutidas anteriormente. No roteiro, inclua o plano de filmagem, as pautas com as perguntas que serão feitas aos entrevistados e a forma como serão abordadas e transmitidas as ideias a respeito do tema. É importante que todas as discussões sejam propostas a partir da reflexão sobre o trabalho do artista: as perguntas precisam relacionar o trabalho dele com os temas que você pretende trabalhar. Além disso, o grupo precisa se posicionar criticamente em relação às obras produzidas pelo artista escolhido. [Uma possibilidade é verificar se alguma produtora de vídeo pode ceder o acesso às suas instalações, num horário em que isso seja viável para a filmagem dos vídeos.](#)

3. Produzindo o documentário

Com as pautas das entrevistas prontas, é hora de iniciar as filmagens. Entre em contato com o artista escolhido, além das outras pessoas que deseja entrevistar, e explique sua proposta de fazer um documentário sobre a trajetória e obra desse artista, além de propor uma reflexão sobre a própria arte. Marque as datas, os locais e os horários das entrevistas e prepare seu equipamento. Dê preferência a um local adequado para as filmagens, que seja iluminado e silencioso. Você vai precisar de câmeras digitais ou celulares para fazer as gravações, além de outros recursos, como tripés e microfones, que ajudam a dar estabilidade às imagens captadas e melhoram a qualidade do

[Converse com os alunos sobre os termos de direitos autorais que talvez sejam necessários. Por se tratar de um trabalho escolar, é possível que os artistas entrevistados ou as demais pessoas não façam nenhuma exigência em relação à concessão de suas imagens. Todavia, explique aos alunos que, para usar imagens de pessoas em filmes, revistas, comerciais, etc., normalmente são feitos contratos que garantem essa cessão.](#)

áudio na edição final. Na maioria das câmeras, há uma entrada para microfone, o que faz com que o som já seja gravado em sincronia com a imagem.

Cheque todas as pautas de entrevistas para conferir as questões que deseja abordar e as perguntas formuladas. Ao chegar ao local das entrevistas, verifique como está a iluminação e qual será o posicionamento da câmera (e do microfone, se houver). Identifique a fonte de luz mais forte do ambiente, a fim de posicionar o entrevistado de frente para ela, para que as imagens sejam bem iluminadas. Além disso, você precisa decidir em que posição o entrevistado ficará e quais objetos vão aparecer na cena. Antes de começar a gravação com o convidado, faça testes com os próprios membros do grupo no lugar dos entrevistados e assista às cenas para ver se o resultado está de acordo com o que foi planejado ou se algum ajuste é necessário.

Além disso, se quiser, você pode publicar seu documentário na internet ou projetá-lo em locais públicos, como centros culturais e espaços comunitários de sua cidade. Para isso, será necessário que todos que participam do seu filme assinem um termo de cessão de imagem. Neste termo, deverá constar o nome completo da pessoa, o número de seu documento e um texto explicando que ela autoriza o uso de sua imagem na sua produção, deixando claro qual é o nome do documentário e quem são seus realizadores.

Ao gravar as entrevistas, lembre-se de que essa produção será um material bruto, a partir do qual você fará a seleção de cenas e a edição de vídeo. Por isso, você pode cortar quando julgar necessário, falar com o entrevistado quando for preciso, pedir que ele responda de novo a alguma pergunta ou deixar que ele reformule uma resposta quando quiser. Sua gravação pode ser contínua ou com pausas entre uma pergunta e outra.

Faça anotações por escrito de cada entrevista, indicando o nome do entrevistado e aspectos dos quais seja importante se lembrar depois, como de qual tema ele tratou, se falou especificamente sobre um assunto que se relaciona a outro entrevistado, enfim, itens que ajudem a identificar os pontos centrais de cada entrevista.

4. Editando o vídeo

Para a finalização do seu documentário, você precisará novamente de um computador com um programa de edição de vídeos, que pode ser o mesmo usado por você na seção **Experimentação**. Como vimos, nesses programas é possível selecionar, recortar, colar e sobrepor as cenas gravadas, colocar trilhas sonoras, títulos e legendas. Se precisar, peça ajuda ao professor de Informática Educativa da escola.

Depois das gravações, é preciso assistir às entrevistas para fazer a seleção do material gravado. Nessa etapa, você vai excluir cenas que tenham ruídos indesejados e as que não fazem parte das entrevistas, por exemplo. Em seguida, você deve começar o processo de edição, no qual o vídeo ganha sua forma narrativa. Depois da seleção e do corte dos trechos descartados, assista a todas as entrevistas e cenas gravadas para decidir em qual ordem serão colocadas. Esse momento é muito importante no processo, pois vai dar forma ao discurso que você quer construir no seu documentário!

Analise todo o material, identifique como as falas dos entrevistados se relacionam e como os assuntos se encadeiam. Você não precisa colocar as entrevistas inteiras uma atrás da outra, pode selecionar trechos e organizá-los de acordo com os temas e as visões que apresentam. Levante suas hipóteses, junte os trechos, avalie os resultados e altere o que for necessário, até que chegue a um resultado satisfatório, que reflita as discussões sobre arte realizadas pelo grupo no início do projeto.

Se for possível, faça um trabalho em parceria com o professor de Informática Educativa da escola. Reserve datas no laboratório de informática para que seus alunos trabalhem com a edição dos vídeos com a sua mediação. É possível que

A necessidade de narração pode ser avaliada neste momento, para acrescentar ideias e interpretações ao filme, ou conectar melhor as falas dos entrevistados. Também pode-se inserir legendas que aparecem enquanto os entrevistados falam, adicionando informações relevantes. Por exemplo, se um entrevistado citar algum artista, vocês podem inserir um *lettering* com o nome completo, data de nascimento e uma breve descrição (“cineasta brasileiro”, por exemplo) para contextualizar sua fala. Por fim, vocês também podem inserir uma trilha sonora no seu documentário.

muitos deles já tenham alguma familiaridade com a edição de vídeos e imagens. Por isso, deixe que os alunos troquem experiências entre si, em uma atividade colaborativa. Na internet há diversos aplicativos para a edição de imagens e de vídeos que podem ser encontrados facilmente por meio de uma busca.

5. Colocando o trabalho em circulação

Depois que os documentários de todos os grupos estiverem prontos, que tal fazer uma mostra de filmes na escola? Com a ajuda do professor e dos colegas, defina a data e organize uma agenda da exibição dos filmes. Faça convites e cartazes para divulgar a mostra. Você também pode organizar mesas-redondas depois das exibições para falar sobre os filmes e, se possível, convide os artistas ou grupos que foram temas dos documentários para participar. A exemplo do que vimos neste capítulo, coloque seus filmes na internet, em *sites* e canais de compartilhamento ou monte um *blog* coletivo só para divulgar os trabalhos desse projeto. E lembre-se: é preciso fazer isso com a autorização de todos os entrevistados.

Este é um projeto longo, que exige dos alunos o planejamento e a realização de várias etapas, mas todas elas encadeadas para um resultado final coerente com as discussões que cada grupo vai promover a respeito da arte e suas diversas

implicações e relações com os contextos em que é produzida e apreciada. Ao mesmo tempo é fundamental que estejam abertos para as questões que possam surgir durante as entrevistas com os convidados. Oriente os grupos para que façam reuniões constantes ao longo das pesquisas e da produção e acompanhe estas conversas, para ajudá-los na realização dos projetos.

PARA ENCERRAR

Sintetizando o conteúdo

Neste capítulo, foram apresentados muitos conceitos relacionados à tecnologia e à linguagem audiovisual. A seguir, vamos retomar alguns conteúdos que foram abordados.

- Produções de audiovisual podem ser realizadas de forma colaborativa, ressignificando o conceito de autoria e questionando a produção contemporânea de audiovisual, que usa recursos como a internet para promover autoria coletiva.
- Existem vários tipos de planos e movimentos de câmera que determinam o formato e a configuração visual das cenas no cinema.
- O papel da trilha sonora é fundamental na construção da narrativa cinematográfica, reforçando ou atribuindo significado às cenas.
- O cinema digital, ou o uso dos recursos digitais na produção e veiculação de filmes, promoveu mudança do acesso e das formas de criação no cinema.
- Os diretores cinematográficos são os principais responsáveis pelo processo artístico de produção de um filme e podem desempenhar seus papéis de diferentes maneiras nas diversas etapas de produção.
- A *web arte* é uma forma de produção artística que utiliza a internet como ferramenta, veículo e meio e é caracterizada pela interatividade e ruptura com diversos conceitos artísticos tradicionais, como a autoria e a ideia da obra de arte como objeto único, por exemplo.

Caso seja possível, agende um dia no laboratório de informática para que todos os alunos possam acessar a página mencionada e depois promova uma discussão a respeito das obras apreciadas.

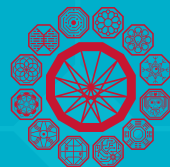
Visite

A *web arte*, além de usar a *web* como meio ou ferramenta para sua produção, pode ser hospedada e realizada na própria internet. Visite a página da mostra WebArte.BR para visualizar algumas obras de *web arte* feitas por brasileiros. Disponível em: <<http://webartebr.net/>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

Retomando o portfólio

1. Quais foram os conceitos artísticos que mais chamaram sua atenção? Algum deles mudou a sua percepção da arte? Qual?
2. Considerando o que você conheceu sobre a *web arte*, onde é possível encontrar ou produzir arte? Há algum espaço que seja restrito para o fazer artístico? Por quê?
3. A partir do estudo deste capítulo, você acha que a tecnologia favorece a produção artística em algum aspecto? Qual?
4. Para você, o fato de a internet e outros recursos tecnológicos possibilitarem produções colaborativas ajuda na integração das pessoas e de diferentes culturas? De que forma trabalhos como os que foram aqui apresentados auxiliam na construção de uma postura cidadã?
5. Quais são as características da arte contemporânea que você considera mais contrastantes em relação à arte produzida em outros contextos e períodos históricos?
6. Como você se sentiu trabalhando em um projeto longo e dividido em mais etapas, como o proposto na seção **Fazendo arte**? Quais foram os aspectos com os quais você se sentiu mais envolvido ao produzir?
7. Que características da arte você mais explorou? Onde mais se desenvolveu? Você criou algo novo a partir das propostas apresentadas? O quê?
8. Você considera que sua produção artística expressa suas opiniões, seus sentimentos e suas emoções? Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do estudo? Como você lidou com elas?

Ajude os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e a produção realizada até o momento. O portfólio terá uma importante função nessa reflexão, ao longo do ano.



PROJETO 3

Arte e representatividade

Aille Dara Onawale/Acervo da fotógrafa



Participante do *AfroTranscendence*, no Museu Afro Brasil. Que sentimentos esta imagem desperta em você?



Durante o estudo desta Unidade, você pôde perceber que na contemporaneidade a arte extrapola seus espaços de circulação convencionais, como os museus, as galerias de arte, as casas de espetáculo e os cinemas. Dessa forma, conheceu o trabalho de Cildo Meireles, que veiculou gravuras com dilemas políticos em notas monetárias e produtos comerciais; teve contato com a arte da periferia por meio do Hip-Hop, da música dos *rappers* Thaíde e DJ Hum e do grafite de outros artistas apresentados; analisou a poética do multiartista Antonio Nóbrega, que busca inspiração para seus espetáculos na cultura popular brasileira; investigou o trabalho do grupo de teatro De Pernas Pro Ar, que se apresenta em ruas e praças das cidades; e, por fim, conheceu a proposta do cineasta Kevin Macdonald e viu que é possível participar da produção de filmes cinematográficos graças à internet.

No decorrer desse estudo, você pôde relacionar os trabalhos artísticos destacados e notar que todos apresentam incômodos em relação à elitização da arte, já que por muito tempo as produções artísticas ficaram restritas à apreciação de apenas uma parcela da população economicamente favorecida.

Com a necessidade de democratizar o acesso à arte, observada a partir de um movimento que começou no final do século XIX, os artistas passaram a criticar o sistema de circulação da arte e o sistema social, intervindo neles por meio de suas obras. Assim, começaram a integrar as mais diversas linguagens e a promover o resgate e a valorização das culturas populares de diferentes maneiras em seus trabalhos, compondo obras de arte híbridas, que criticam e exploram assuntos relacionados à inclusão social, à diversidade cultural, trazem a oportunidade de reconhecimento por meio da arte, dão voz às camadas excluídas da sociedade e abrem espaço para novas produções artísticas, que têm como objetivo subverter determinados paradigmas, alterando artisticamente o espaço público e criando um ambiente mais democrático e diversificado.

A foto da abertura deste projeto, por exemplo, é de *AfroTranscendence*, de 2016, um encontro que tratou de temas como racismo e herança cultural africana, entre outros assuntos ligados a essa cultura. Esse encontro, que reuniu ativistas, artistas e intelectuais engajados em produzir e trocar conhecimento, deu



A ação *7 mil carvalhos*, de Joseph Beuys, é um exemplo de como a arte contemporânea democratiza o acesso à arte e busca novos espaços para as obras.

Na contemporaneidade a arte extrapola seus espaços de circulação convencionais, como os museus, as galerias de arte, as casas de espetáculo e os cinemas.

origem à websérie de mesmo nome. Dirigida pela cineasta Yasmin Thayná e idealizada e escrita pela curadora Diane Lima, essa série é uma produção colaborativa veiculada apenas na internet e tem como objetivo o fomento à produção criativa contemporânea afro-brasileira por meio de uma experiência educativa.

Para você, produções artísticas e eventos como esses são importantes? Por quê? Em sua opinião, de que forma a população negra é vista na sociedade? E como essa população é representada nos grandes meios de comunicação e nas produções audiovisuais? E a cultura africana, como é recebida? Você acha que ela é valorizada? Por quê? Existe algum embasamento histórico para isso? Para você, atualmente racismo e preconceito são práticas que ainda vigoram na sociedade? Existem leis ou medidas políticas que possam ser tomadas para ampliar a participação social da população negra? Quais? Você acha que a arte pode contribuir para propagar o respeito à diversidade, estimular a representatividade e promover a inclusão social? Como? Converse com o professor e os colegas sobre essas questões e, em seguida, para produzir um projeto, conheça uma artista brasileira afrodescendente que se apropriou das técnicas populares do bordado artesanal e da costura para realizar obras de arte que problematizam a questão da representação do negro em nossa sociedade.

Navegue

Para assistir a episódios de *AfroTranscendence* e conhecer mais sobre a luta da população negra, acesse o site oficial da websérie. Disponível em: <<http://nobrasil.co/paulo-nazareth-no-3-episodio-da-serie-afrotranscendence/>>. Acesso em: 9 maio 2016.

Se achar pertinente, retome os conteúdos abordados na Unidade, levando os alunos a

refletir sobre a escolha dos artistas abordados nos capítulos e as características que eles

possuem em comum. Você pode fazer isso explorando as produções dos alunos registradas no portfólio e retomando suas anotações e pesquisas. Para mais orientações, consulte o final do livro.

1 Referências

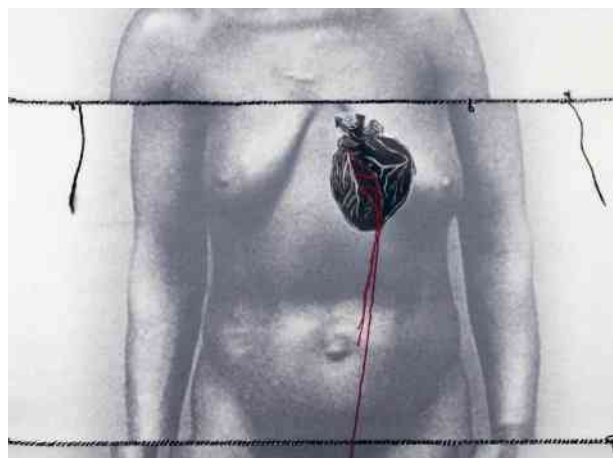
Assentamento

Neste primeiro momento de fruição da obra, deixe que os alunos falem livremente sobre suas impressões e exponham suas interpretações e hipóteses. O objetivo das questões lançadas é de estimular a reflexão sobre os elementos presentes na instalação, que serão detalhados no decorrer do projeto. Amplie a discussão, associando a obra de arte aos conteúdos estudados no decorrer da Unidade e mencionados na introdução deste projeto. Para isso, você pode fazer perguntas como: “Os elementos presentes na instalação se relacionam de alguma forma à foto que abre este projeto? Como? Existem semelhanças entre a proposta da websérie e da instalação? Se sim, quais?”; “Vocês acham que o reconhecimento de nossa formação

cultural é importante? Esse reconhecimento pode ser trabalhado por meio da arte? Como?”; “Para vocês, trazer para a arte contemporânea elementos do repertório popular e de nossa identidade cultural é uma forma de valorizar e democratizar a arte? Por quê?”. É importante que os alunos comecem a pensar nos materiais de que a artista se apropriou, bem como em seu contexto, para que possam fazer a leitura da obra, que será proposta a seguir.



Assentamento, de Rosana Paulino. Instalação em técnica mista (impressão digital, desenho, linóleo, costura, bordado, madeira, *paper clay* e vídeo). Dimensão variável, 2013.



Fotos: Rosana Paulino/Acervo da artista

Detalhe da obra *Assentamento*.

Paper clay: massa cuja composição é de cerâmica e celulose, geralmente usada em esculturas.

- Observe as imagens da instalação *Assentamento*, de Rosana Paulino, e responda às questões a seguir, compartilhando suas ideias com os colegas e o professor.
 - a) O que você vê nas imagens? O que mais chama a sua atenção nelas?
 - b) Que elementos fazem parte dessa instalação? De que materiais você acha que eles são feitos?
 - c) O que é retratado na foto presente no centro da instalação? De que forma ela está disposta?
 - d) Em sua opinião, o que a pessoa apresentada na imagem pode representar? Ela o remete a algum período da história do Brasil? Se sim, a qual?
 - e) O que a união de todos os elementos da instalação e o título dela, *Assentamento*, transmitem a você? Para você, o que a artista quis passar com essa obra?
 - f) Que sentimentos e sensações você tem ao observar essa instalação? Por quê?

PROJETO 3: Arte e representatividade

O quê?

Criação e produção de uma composição artística.

Para quê?

Para compreender que a arte está em todo lugar e pode tornar visíveis os problemas sociais e históricos.

Como?

Conhecendo mais sobre o trabalho de Rosana Paulino.

A instalação *Assentamento*, criada pela artista brasileira Rosana Paulino (1967), é uma obra de arte híbrida, em que é possível notar elementos das artes visuais e da linguagem audiovisual. Para a sua composição, a artista utilizou fotografias de uma mulher africana desconhecida que foram registradas no século XIX, durante uma expedição científica chamada Thayer, realizada no Brasil entre 1865 e 1866.

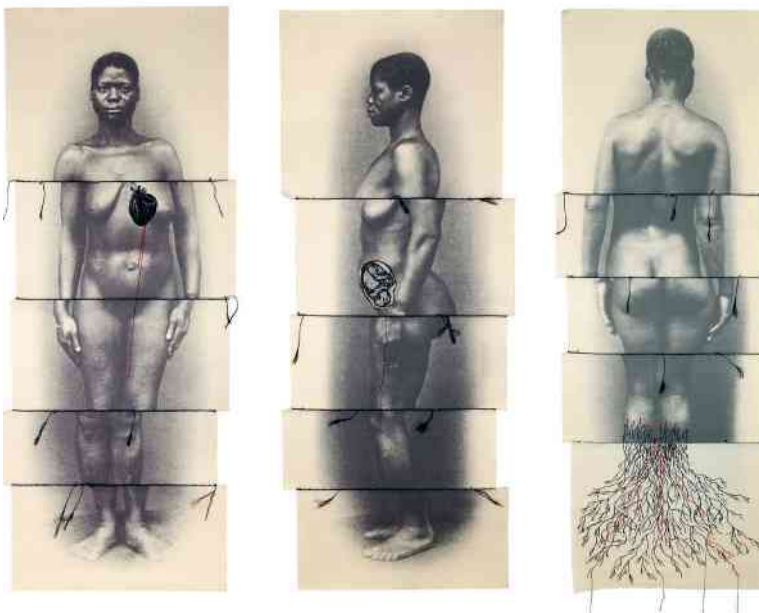
Essa expedição foi liderada pelo zoólogo suíço Louis Agassiz (1807-1873), que defendia a linha criacionista cristã e acreditava que a humanidade (fruto do divino) era formada por diferentes espécies independentes que jamais poderiam se misturar; caso contrário a miscigenação das etnias levaria à degeneração dos seres humanos.

Para comprovar sua teoria de superioridade das raças, Agassiz veio ao Brasil com o intuito de estudar os tipos raciais “puros” e fotografou diversos africanos que aqui viviam escravizados em poses didáticas – de frente, de costas e de perfil –, um padrão até hoje usado nos registros científicos. O que você acha da teoria apresentada pelo cientista? De acordo com a ciência, esses estudos foram comprovados? Você conhece outra teoria sobre a evolução das espécies que invalide a que foi criada por Agassiz e que é mais aceita atualmente? Você acha que esse tipo de pensamento proposto pelo cientista tem consequências na sociedade? Para você, a proposta de Agassiz reforça de alguma maneira o preconceito e o racismo?

Em sua opinião, por que a artista escolheu essas imagens para produzir sua obra? Converse com o professor e os colegas sobre essas questões.

Partindo de fotografias que fizeram parte do estudo de Agassiz, Rosana Paulino subverteu a ideia do racismo presente nas imagens, apropriando-se delas de forma a mostrar em sua obra a importância, a força, a resistência e as muitas contribuições dos africanos para a formação de nossa identidade. Trabalhando sobre a foto de uma mulher negra escravizada, a artista inseriu as figuras de um coração e de um útero e desenhou raízes que saem de seus pés. Além disso, usou as técnicas da costura e do bordado para passar sua ideia, emendando de forma grosseira e desigual as partes do tecido com a fotografia. Em sua opinião, por que a artista escolheu registros de uma mulher negra? O fato de na imagem a mulher aparecer nua também é significativo? O uso da técnica do bordado e da costura na obra pode simbolizar algo? Geralmente esse tipo de trabalho é atribuído a homens ou a mulheres? Para você, o coração, o útero e as raízes representam algo? Existe alguma relação entre esses elementos? Qual? A forma como as diferentes partes das fotografias foram costuradas diz algo? A escolha dos materiais para essa obra influi de alguma forma em sua leitura? Em sua opinião, a artista conseguiu mudar o significado original da fotografia? Converse com o professor e os colegas sobre suas impressões.

É esperado que o assunto apresentado cause revolta, e que as questões promovam reflexões que vão contra a teoria proposta por Agassiz. Aproveite o momento e promova uma atividade de levantamento de informações sobre as teorias evolucionistas criadas por Charles Darwin, que invalidam os estudos de Agassiz e desconstruem a ideia de superioridade das raças e, conseqüentemente, o racismo. Você pode fazer isso com a ajuda do professor de Biologia. Esses questionamentos têm como objetivo sensibilizar os alunos para o incômodo da artista que é o tema de suas obras. É importante que eles percebam o que a incomoda e se torna mote de sua poética. Dessa forma, faça a mediação da conversa e mencione que



Fotos: Rosana Paulino/Arquivo da artista

essa proposta de Agassiz foi rejeitada e invalidada pela ciência, mas que esse tipo de pensamento racista e preconceituoso pode ter consequências negativas para a sociedade. A coleção de fotos produzidas com a ordem do cientista encontra-se na Universidade de Harvard, mas foram expostas por meio do trabalho de Rosana Paulino. Se achar pertinente, você também pode ampliar o tema com os alunos discutindo se a exposição dessas fotos pode auxiliar na desconstrução de preconceitos e na formação de uma consciência cidadã que prime pelo respeito às diversas etnias que constituem o Brasil. Para mais informações, consulte o final do livro.

As fotografias utilizadas na instalação de Rosana Paulino foram manipuladas, ampliadas e transferidas para um tecido. Depois de prontas, foram recortadas e costuradas manualmente de forma assimétrica. Observe as imagens: para você, o que as alterações realizadas pela artista simbolizam?

Ao discutir as questões lançadas no texto, procure retomar com os alunos os conteúdos de História relacionados ao período de escravização no Brasil. É importante que os alunos relacionem os demais elementos da obra ao trabalho

Além das imagens da mulher negra, há outros elementos que compõem a instalação. Como você pôde notar na foto de apresentação da obra, há dois paletes com fardos de madeira misturados a braços que foram modelados em argila e um *tablet* que reproduz um vídeo do oceano, conhecido como “calunga grande” pelos Banto, um dos primeiros povos de origem africana trazidos ao Brasil na época da escravização. “Calunga pequena”, para esse povo, curiosamente significa ‘cemitério’. Observe novamente todos esses elementos juntos e responda: o conjunto de fotografias, o vídeo do mar, o palete e a lenha – formada por madeira e réplicas de braços humanos – remetem a algo? Para você, que motivo levou os europeus a trazer os africanos às terras que hoje formam o Brasil? De que forma foi realizada essa transição? Foi pacífica ou violenta? Alguma função foi atribuída ao povo africano ao chegar aqui? Como era a vida dos negros escravizados? Para você, eles tiveram direitos reconhecidos? E, atualmente, a população negra ainda sofre os reflexos desse período? Converse com a turma e o professor sobre essas questões.

Rosana Paulino/Arquivo da artista



Paletes, madeira, esculturas de argila e *tablets* que apresentam imagens do oceano formam a composição da instalação.

Rosana Paulino é uma artista afrodescendente engajada na luta pela valorização da cultura africana e do negro e principalmente na garantia dos direitos da mulher negra e da igualdade de oportunidades. Muitas de suas obras apresentam seu incômodo em relação a essas questões, o que pode ser observado nos materiais, nas técnicas artísticas utilizadas, na forma como os elementos dialogam com o contexto sociocultural e histórico e na escolha das palavras que dão nome às suas produções. “Assentamento”,

escravo a que os africanos foram submetidos, às precárias condições de vida que tinham, à captura e à retirada violenta de suas terras e às viagens em navios negreiros, cuja infraestrutura era extremamente deficiente. Questione-os sobre os reflexos disso em nossa sociedade e sobre a dívida histórica que existe com essa população e que vai perdurar na História. Se possível, faça esse trabalho em conjunto com o professor de História. Para mais informações consulte o final deste livro.

por exemplo, remete ao ato de assentar, ou de fixar-se em algum lugar, mas também pode ser definido como ‘assento’, ser ou objeto em que se assenta a energia sagrada de qualquer entidade religiosa afro-brasileira.

Dessa forma, por meio da instalação apresentada, a artista transparece sua vivência como mulher afrodescendente, abordando alguns dos aspectos que envolvem sua história e, conseqüentemente, a história dos negros africanos que foram escravizados, usando sua arte como ferramenta de denúncia de questões sociais, étnicas e de gênero. Ao usar uma fotografia de uma mulher negra e anônima, costurar sobre ela um coração sangrando, um útero e desenhar raízes, emendar de maneira irregular o tecido com suas partes modificadas e usar elementos que remetem ao trabalho escravo e à forma como os negros foram trazidos ao Brasil, a artista critica, entre outras coisas, o fato de ainda hoje termos presentes na sociedade muitas marcas da escravização e nos sensibiliza pelo fato de que, apesar das injúrias sofridas, o povo africano resistiu e assentou suas raízes em nossa cultura. Para você, como a obra pode ser interpretada?

O ponto de partida para a construção da poética de Rosana Paulino foi a pouca representatividade que historicamente foi dada à população afrodescendente. A partir disso, o foco principal de sua obra tornou-se a posição das mulheres negras na sociedade brasileira e os diversos tipos de violência sofridos pela população afrodescendente em decorrência do racismo. Assim, sua arte configura-se como um manifesto contra as práticas de discriminação e exclusão, e seus bordados, uma crítica social e artística. Sobre isso, leia um texto em que a artista explica a intenção de sua obra:

Sempre pensei em arte como um sistema que devesse ser sincero. Para mim, a arte deve servir às necessidades profundas de quem a produz, senão corre o risco de tornar-se superficial. O artista deve sempre trabalhar com as coisas que o tocam profundamente. Se lhe toca o azul, trabalhe, pois, com o azul. Se lhe tocam os problemas relacionados com a sua condição no mundo, trabalhe então com esses problemas.

Celso Andrade/Arquivo da artista



Rosana Paulino, artista brasileira.

No meu caso, tocaram-me sempre as questões referentes à minha condição de mulher e negra. Olhar no espelho e me localizar em um mundo que muitas vezes se mostra preconceituoso e hostil é um desafio diário. Aceitar as regras impostas por um padrão de beleza ou de comportamento que traz muito de preconceito, velado ou não, ou discutir esses padrões, eis a questão.

Dentro desse pensar, faz parte do meu fazer artístico apropriar-me de objetos do cotidiano ou elementos pouco valorizados para produzir meus trabalhos. Objetos banais, sem importância. Utilizar-me de objetos do domínio quase exclusivo das mulheres. Utilizar-me de tecidos e linhas. Linhas que modificam o sentido, costurando novos significados, transformando um objeto banal, ridículo, alterando-o, tornando-o um elemento de violência, de repressão. O fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós na garganta. Olhos costurados, fechados para o mundo e, principalmente, para sua condição no mundo.

Apropriar-me do que é recusado e malvisto. Cabelos. Cabelo “ruim”, “pixaim”, “duro”. Cabelo que dá nó. Cabelos longe da maciez da seda, longe do brilho dos comerciais de *shampoo*. Cabelos de negra. Cabelos vistos aqui como elementos classificatórios, que distinguem entre o bom e o ruim, o bonito e o feio.

Pensar em minha condição no mundo por intermédio de meu trabalho. Pensar sobre as questões de ser mulher, sobre as questões da minha origem, gravadas na cor da minha pele, na forma dos meus cabelos. Gritar, mesmo que por outras bocas estampadas no tecido ou outros nomes na parede. Este tem sido meu fazer, meu desafio, minha busca.

PAULINO, Rosana. Texto veiculado no *blog* da artista. Disponível em: <http://rosanapaulino.blogspot.com/2009_07_01_archive.html>. Acesso em: 10 maio 2016.

Nesse sentido, suas produções assumem uma postura política que se opõe à elitização da arte e promove a valorização da produção cultural afro-brasileira. A artista, por meio da representatividade da mulher negra e dos temas que aborda, empresta a sua voz a essa parcela da população. Sobre o caráter democrático, inovador e representativo de sua arte, a pesquisadora Joedy Bamonte assegura:

Dentro do cenário mundial, o universo artístico, mesmo no início do século XXI, ainda é descrito como masculino, branco e elitizado, e a presença feminina considerada minoria [...]. No Brasil, esses dados vêm sendo alterados, mas no que diz respeito à produção da mulher negra as mudanças ainda são pouco expressivas. Dentro desta manifestação, cita-se não somente a obra de Rosana Paulino enquanto registro como também a presença da raça negra representada

pela própria artista. Configura-se assim uma metáfora do que ocorre no universo artístico e social, onde a história negra ainda está sendo escrita, conquistando espaços ao ser analisada e pensada pelos seus representantes. [...]

Rosana Paulino, enquanto artista brasileira, herda as características das mesclas, estando incorporada ao seu trabalho a arte original erudita brasileira [...]. Entretanto, a artista paulistana vai além, ao denunciar uma minoria resultante de uma combinação ainda mais representativa: uma mulher negra, proveniente de classe menos favorecida. Além de pertencer a essa minoria, Rosana ainda a retrata, concedendo a sua obra uma conotação questionadora, autobiográfica e social, ao abordar suas próprias raízes juntamente às da formação da arte brasileira. Ao entrar em contato com as obras de Rosana Paulino, entra-se também em contato com a história da artista. Sexualidade, raça e condição social emergem em um tom de denúncia que conduz o espectador à reflexão sobre posicionamentos discriminatórios.

BAMONTE, Joedy Luciana Barros Marins. *A identidade da mulher negra na obra de Rosana Paulino: considerações sobre o retrato e a formação da arte brasileira*. Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/028.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

Depois da leitura dos textos e considerando todos os aspectos sociais e históricos apresentados, de que forma você enxerga a obra de Rosana Paulino? Ao se apropriar de produções artísticas populares, como o bordado, para realizar suas obras de arte, você acha que a artista promove a valorização desses saberes? Por quê? Em sua opinião, ao abordar temas de seu cotidiano e transformá-los nos dilemas de suas obras de arte, a artista pode incentivar novas produções e inspirar novos artistas que possuem as mesmas inquietações? Nesse sentido, que papel ela assume? Discuta com o professor e os colegas sobre essas questões, levando em consideração a representatividade da artista no campo das artes visuais e procurando estabelecer relações entre os fragmentos.

Para que os alunos possam realizar a leitura da obra, é imprescindível assistir ao vídeo em que a artista fala sobre sua produção. Se possível, reserve os equipamentos necessários para a apresentação desse vídeo

Navegue

Para conhecer mais sobre a vida e a obra de Rosana Paulino, acesse a página da artista na internet, em que você pode assistir a um vídeo que explica a obra *Assentamento*. Disponível em: <www.rosanapaulino.com.br/rosana-paulino-video-sobre-a-obra/>. Acesso em: 10 maio 2016.

e assista à fala de Rosana Paulino com seus alunos. Para mais orientações, consulte o final deste livro.

Neste momento, retome todas as reflexões feitas neste projeto e discuta com os alunos a importância do trabalho de Rosana Paulino, que, além de expressar seu incômodo em relação às questões que envolvem a população negra no Brasil, também se mostra engajado na luta pela valorização da imagem da mulher afrodescendente. É interessante que eles percebam a opinião da artista em relação a como a mulher afrodescendente brasileira é vista, que, segundo a artista, está na

2 Criando uma composição

Como vimos, uma das características da arte contemporânea, portanto, é a possibilidade de artistas e grupos de artistas trabalhar de forma independente, de maneira que não precisem mais se prender a compromissos institucionais que possam limitar sua produção. Dessa forma, têm a oportunidade de se apropriar de materiais diversos, como fotografias, subverter suas ideias e transformá-las em obra de arte que, muitas vezes, apresentam questionamentos e incitam o posicionamento crítico do público. Além disso, promovem o acesso à arte e a democratização da produção artística, fato que pode ser representativo quando se trata das parcelas da população que historicamente não tiveram acesso às artes. Sobre isso, leia uma crítica importante do curador, professor e crítico de arte Tadeu Chiarelli:

Queremos trazer para o acervo da Pina[coteca] trabalhos que tensionem os limites supostamente existentes entre arte e fotografia. Neste sentido, o trabalho de Rosana Paulino – *Parede da Memória* – que compramos este ano me parece exemplar. A primeira motivação para comprá-lo foi pelo fato de considerarmos esse trabalho de 1994 a obra pioneira, a obra que abriu o espaço da arte contemporânea no Brasil para o surgimento dessa nova geração de artistas afrodescendentes. É uma obra que tem como fundo a própria história dessa população. No entanto, seu interesse não se esgota nesta qualidade. A artista produziu mais de 1 500 patuás contendo imagens fotográficas de seus familiares. Ou seja, ao mesmo tempo em que a artista traz questões sociais nessa sua produção, essa também aponta para o fato de como a imagem fotográfica pode introduzir-se e se expandir para outras modalidades artísticas que não apenas aquela da fotografia direta. Ou seja, ao mesmo tempo que a obra me ajuda a entender mais sobre o Brasil, ela me ensina a pensar sobre as possibilidades da imagem fotográfica dentro do campo da arte atual. É isso o que eu desejo: tensionar os próprios conceitos e limites da arte e da fotografia a partir de bons trabalhos. [...]

FIALHO, Ana Letícia; ALZUGARAY, Paula. Tadeu Chiarelli: territórios de uma coleção. Entrevista de Tadeu Chiarelli à revista *on-line Select*, dez. 2015. Disponível em: <www.select.art.br/tadeu-chiarelli-territorios-de-uma-colecao/>. Acesso em: 10 maio 2016.

- A partir do texto, qual é a importância do trabalho de Rosana Paulino?

base da sociedade, ou seja, sofre preconceito por ser mulher e por ser negra. Chame a atenção dos alunos para esse aspecto da obra de Rosana Paulino, apresentando outras obras da artista que têm a mesma temática. A série *Bastidores*, encontrada no site da artista, pode ser apresentada aos alunos como argumento.

- Você acha que a arte, ao assumir um caráter político e democrático, pode contribuir de alguma forma para a diminuição das desigualdades sociais e da representatividade da população afrodescendente na sociedade? Como?
- A respeito da produção artística, em sua opinião, ter representantes negros na arte é importante? Por quê? De que maneira isso se relaciona ao que estudamos nesta Unidade?
- Assim como Rosana Paulino subverteu a ideia original das fotografias apresentadas criando amplos sentidos que valorizam e colocam em xeque a postura da sociedade diante do racismo, do preconceito e da representatividade negra, neste projeto você vai manipular anúncios publicitários a fim de fazer uma crítica à escravidão e aos reflexos desse período que podem ser ainda hoje percebidos em nosso cotidiano. Para isso, junte-se a mais três colegas e estude o roteiro a seguir, adaptando-o às necessidades e às preferências do grupo.

Analisando e interpretando imagens

- Como você pôde ver no decorrer deste livro, assim como a publicidade e o jornalismo, a arte também pode ser uma ferramenta de comunicação social, um instrumento para discutir conceitos, ideias e reflexões sobre a sociedade, a convivência e nossos valores e modelos sociais. O artista, portanto, pode se apropriar de imagens e símbolos do dia a dia como forma de se comunicar, estabelecendo todo tipo de diálogo a partir de referências comuns que circulam na sociedade e que possuem significados semelhantes para todos nós. A partir disso, podem construir discursos, expor ideias, provocar a comunicação e a reflexão da sociedade. Assim, neste trabalho, além de pesquisar e se apropriar de imagens e textos publicitários, você também vai explorar os meios de reprodução e circulação de imagens em nossa sociedade.
- Neste projeto, você vai desenvolver uma produção artística com anúncios veiculados na mídia para questionar a representatividade da população

afrodescendente. A proposta aqui é que você e seu grupo se apropriem de imagens que circulam em nossos meios de comunicação, para criar, por meio desse procedimento, mensagens e questionamentos sobre a representação dos negros na mídia. Da mesma forma que a artista Rosana Paulino se apropriou de fotografias registradas pela expedição Thayer em sua obra *Assentamento*, você vai selecionar imagens publicitárias e subverter seus significados, ou seja, as ideias às quais elas remetem, os elementos e os valores que são a elas associados.

- Para tanto, o primeiro passo é buscar propagandas em jornais, revistas, folhetos publicitários e na internet em que apareçam afrodescendentes. Estude essas imagens e tente notar semelhanças e diferenças entre elas. Por exemplo, de que forma as pessoas são representadas, o que elas aparecem fazendo na foto, se existe alguma diferença entre a representação dos gêneros, se alguma foto reforça estereótipos ou denota preconceitos e de que forma isso é feito ou se ela ajuda a combater esses pensamentos, etc. É importante fazer uma análise criteriosa das imagens e, de preferência, escolher algumas de meios de comunicação diversos a fim de perceber características que possam ser relacionadas.
- Depois de comparar os anúncios, escolha um deles e faça um trabalho de campo para investigar as impressões das pessoas. Você e seu grupo devem conversar com professores, amigos e familiares sobre a propaganda escolhida e de que forma elas passam a imagem da população afrodescendente. Nesta etapa, elabore uma entrevista com perguntas que vão além de descobrir a opinião das pessoas sobre a publicidade. O intuito é que eles possam refletir sobre como a imagem das pessoas negras é veiculada nos meios de comunicação. Para isso, faça perguntas como: “Em sua opinião, a imagem dos negros é veiculada na mídia? Se sim, de que forma geralmente isso é feito?”; “Para você, os meios de comunicação valorizam e respeitam a diversidade étnica? Por quê?”; etc. Anote as respostas dos entrevistados e use-as como ponto de partida para a produção de uma montagem com

imagens que possam promover a reflexão acerca das questões que envolvem a população afrodescendente no Brasil.

Transformando códigos

- Com o anúncio escolhido, você vai criar uma montagem reproduzível que poderá ser colocada em circulação, assim como os folhetos publicitários. A proposta é confeccionar uma imagem nova, criada a partir de elementos presentes no anúncio, a fim de chamar atenção e questionar o modo como os afrodescendentes são representados, a forma como pensamentos preconceituosos podem ser construídos e reforçados socialmente por meio desses anúncios e de que forma podemos promover o respeito à diversidade étnica para uma convivência cidadã.
- Para isso, você deve transformar o conteúdo da propaganda escolhida, alterando palavras do texto e distorcendo imagens. Analise o que deve ser mudado nelas para modificar o significado do anúncio, o que pode ser acrescentado ou retirado e chamar a atenção para a forma como o anúncio foi pensado, o que pode ser mesclado a outro anúncio para contrastar ou exagerar alguma característica, que intervenções, modificações e adaptações podem ser feitas para trabalhar estereótipos ou preconceitos veiculados por elas, etc. [Para mais orientações sobre a atividade consulte o final deste livro.](#)

Escolhendo recursos para a produção

- Depois de pensar nas modificações que poderão ser feitas, escolha com seu grupo os recursos que serão utilizados para a produção. Você pode optar por trabalhar com a edição de imagem, usando um programa específico para isso. O sistema operacional dos computadores geralmente oferece essas ferramentas, mas você também pode utilizar outros *softwares* gratuitos, disponíveis para o *download* na internet, além de poder usar um celular com um aplicativo de edição de fotos. Com o editor de imagem, altere cores, formatos, posições das figuras, adicione textos e faça as modificações necessárias para subverter o sentido original do anúncio escolhido. Ao final, você pode imprimir o trabalho ou publicá-lo em um *blog*. Para isso, acesse um

[Aqui o objetivo não é trabalhar o consumo, mas a forma como a imagem da população negra é veiculada na mídia. Se achar conveniente,](#)

[aborde o assunto da publicidade e do consumo e a influência desses anúncios em nossa vida, pedindo aos alunos que reflitam sobre as questões relacionadas a eles: o que um consumo desenfreado e estimulado pela propaganda pode gerar, a importância de um consumo consciente para a preservação dos recursos naturais, a questão da produção de lixo, etc.](#)

portal de criação e hospedagem e crie um *blog* especialmente para este projeto. Em seguida, dê um nome a ele que corresponda ao trabalho que você desenvolveu. Depois, divulgue para colegas, pessoas conhecidas, professores e demais alunos da escola.

- Outra opção é fazer esta atividade usando a técnica da gravura, muito utilizada pela artista Rosana Paulino. Para isso, você precisará de papel vegetal, lápis, bandeja de isopor, rolo de espuma, tinta guache, estilete, tesoura, papel jornal ou folhas de sulfite e de uma colher de pau. Primeiro, coloque uma folha de papel vegetal sobre o anúncio e comece a copiá-lo com o lápis. Na sua cópia, faça as alterações em que pensou: mude o texto, acrescente um objeto, altere ou tire um personagem, mude uma expressão facial, troque o cenário, etc.
- Depois, com uma gravura com isopor, você vai tornar essa imagem reproduzível. Comece cortando as abas da bandeja de isopor com o estilete, tomando o cuidado para não se ferir ou estragar a superfície. Passe uma camada de tinta guache bem fina nas costas da folha de papel vegetal na qual você fez a sua versão do anúncio. Espere um pouco e, antes que a tinta esteja completamente seca, coloque a folha sobre a bandeja de isopor, com o lado do desenho virado para cima e a tinta virada para a bandeja. Passe o lápis sobre o desenho já feito, como se estivesse desenhando de novo, sem deixar escapar nenhum detalhe. Em seguida, retire a folha e você verá o desenho decalcado na bandeja de isopor.
- Agora, você vai gravar a matriz a partir do desenho feito. Para a gravação, utilize estilete, lápis, canetas, tesouras, enfim, qualquer material que possa marcar o isopor. A gravação vai consistir na abertura de um sulco, ou seja, de um baixo-relevo na superfície da placa. É possível fazer linhas, fixar a forma de objetos, assim como criar grandes massas em branco com a tesoura ou o estilete. A entintagem, a quantidade de demãos de tinta sobre a placa e a pressão sobre o rolo dependem da consistência da tinta a ser utilizada. De preferência, a tinta precisa estar mais encorpada e menos fluida e é im-

portante que ela seja espalhada igualmente em toda a placa.

- Depois que a placa de isopor estiver entintada, coloque-a sobre o registro, que pode ser uma folha de papel sulfite, para deixar marcadas as margens da impressão. Geralmente, utiliza-se a mesma medida para as margens laterais e superior, sendo a inferior mais larga para receber a assinatura. Em seguida, coloque o papel sobre a matriz e, com cuidado, pressione-o levemente de modo a tirar as possíveis bolhas de ar entre eles. Para tanto, utilize a colher de pau fazendo movimentos circulares sobre o papel.
- Seguindo os procedimentos tradicionais, você deve, em cada impressão, anotar o número da cópia seguido do número total da tiragem, no canto inferior direito da imagem. Por exemplo, numa tiragem de 10 exemplares: 1/10, 2/10, 3/10, etc. Com o trabalho pronto, você e seu grupo terão uma coleção de trabalhos de arte feita com apropriação de imagens, transformando as mensagens dos anúncios em questionamentos sobre a representação da população afrodescendente na mídia.
- Depois de produzir os trabalhos, distribua-os às pessoas da escola, da comunidade, etc. e procure perceber a reação delas. Lembre-se de que a reação do público é importante para o sentido de sua obra. Em seguida, converse com o professor e os colegas sobre que conceitos você aprendeu neste projeto. Reflita: o que a análise dos anúncios revelou sobre a questão da representatividade da população afrodescendente? Depois de seu estudo, você acha que a mídia preza pelo respeito à diversidade? Por quê? Para você, a arte pode provocar mudanças em relação às desigualdades presentes na sociedade? Como? De que forma você relaciona o projeto artístico realizado à obra de Rosana Paulino? Para você, essa aprendizagem foi significativa? Você conseguiu ampliar seu estudo em Arte e sua formação cidadã a partir dela? Discuta essas questões com os colegas e o professor e, depois, elabore um pequeno texto falando sobre a forma como a arte pode interferir em nosso cotidiano, está relacionada a nossas vivências e presente em todos os lugares.

Questões de vestibulares e do Enem

As atividades aqui propostas referem-se a diversos conteúdos que foram abordados no decorrer das Unidades deste livro. Sugerimos que este trabalho seja feito em grupo, como uma atividade de reflexão e debate. No final deste livro, você encontrará indicações para o trabalho com essas questões.

Provas objetivas

Esta seção traz questões que foram retiradas do Enem e de vestibulares de diferentes instituições para que você conheça como a Arte é abordada em avaliações de conhecimentos gerais, tanto por um viés interdisciplinar quanto por um específico da área. Faça as atividades aqui propostas em grupo e discuta suas respostas com todos da turma e o professor.

2. Resposta: D. Bumba meu Boi, Quadrilha, Congado e Carnaval são manifestações culturais que, mesmo que tenham origem em tradições de outros povos e culturas, foram recriados e perpetuados no contexto cultural brasileiro, assumindo aqui características próprias. Já o balé tem sua forma definida por seus próprios cânones, estabelecidos como o conjunto de referências para a criação das coreografias e do repertório dos bailarinos.

1. (Unespar/2010)

Na obra *A Arte da Performance*, o autor, Jorge Glusberg, afirma que “Em nossa sociedade atual, expressar-se através do próprio corpo, de uma forma direta, tem, por esse único fato, um significado polêmico. A evolução da cultura se mede, segundo os padrões convencionais, pelo avanço dos instrumentos de transformação do mundo e sua progressiva especialização” (GLUSBERG, 2003).

A partir do trecho acima, considere as seguintes afirmações:

- I) O homem é o animal mais mutante de nossa era, dado que, em vez de utilizar o corpo apenas em função de sua sobrevivência, construiu um contexto externo relacionado com rituais e cerimônias.
- II) As *performances* não podem ser entendidas como uma forma de expressão. O objetivo da *performance* é excluir a participação ou interferência da plateia e acentuar o caráter cômico e fechado da cena.
- III) As relações sociais pré-constituídas, por assim dizer, as formas culturais, vão dando forma a um corpo ‘mudo’, permitindo novas oportunidades de experimentá-lo, o que significa violar antigas e acentuadas tradições estéticas.

Está(ão) correta(s) somente:

- a) I.
 - b) II.
 - c) I e II.
 - d) II e III.
 - e) I e III.
- 1. Resposta: E.** A afirmação II é incorreta, já que a *performance* é uma forma de expressão e pode, como geralmente acontece, incluir a participação do público. As afirmações I e III tratam das implicações sociais e culturais do corpo nas relações entre indivíduos e no autoconhecimento, aspectos intimamente relacionados à compreensão da *performance* como forma de expressão artística.

2. (Enem/2010)

O folclore é o retrato da cultura de um povo. A dança popular e folclórica é uma forma de representar a cultura regional, pois retrata seus valores, crenças, trabalho e significados. Dançar a cultura de outras regiões é conhecê-la, é de alguma forma se apropriar dela, é enriquecer a própria cultura.

BREGOLATO, R. A. *Cultura corporal da dança*. São Paulo: Ícone, 2007.

3. Resposta: C. A única alternativa que aponta características do Abstracionismo, movimento que procura romper as relações com a ideia da pintura como representação do mundo visível, é a c. As alternativas a e d atribuem o uso de formas figurativas ao Abstracionismo, o que está errado.

A alternativa b refere-se à técnica do pontilhismo, usada para obter formas que correspondem à representação do mundo visível. A alternativa e refere-se à utilização de computadores, o que não era usual no pós-guerra.

As manifestações folclóricas perpetuam uma tradição cultural, é obra de um povo que a cria, recria e a perpetua. Sob essa abordagem deixa-se de identificar como dança folclórica brasileira

- a) o Bumba meu Boi, que é uma dança teatral onde personagens contam uma história envolvendo crítica social, morte e ressurreição.
- b) a Quadrilha das festas juninas, que associam festejos religiosos e celebrações de origens pagãs envolvendo as colheitas e a fogueira.
- c) o Congado, que é uma representação de um reinado africano onde se homenageia santos através de música, cantos e dança.
- d) o Balé, em que se utilizam músicos, bailarinos e vários outros profissionais para contar uma história em forma de espetáculo.
- e) o Carnaval, em que o samba derivado do batuque africano é utilizado com o objetivo de contar ou recriar uma história nos desfiles.

3. (Unespar/2010)

O Abstracionismo, um movimento artístico que surgiu na Europa, após o término da II Guerra Mundial, foi marcado pelas seguintes características:

- a) a maioria das pinturas era figurativa, as imagens eram delineadas por linhas escuras e preenchidas com cores fortes, pois os artistas desejavam expressar a dor da guerra.
- b) as pinturas exibiam formas obtidas pela somatória de pequenos pontos de cor e a percepção visual do espectador ao ver a obra combinava as nuances de cor para obter o resultado.
- c) a principal característica das pinturas do movimento resume-se na ausência de relação direta entre suas formas e cores e as formas e cores de um ser ou objeto real.
- d) as formas eram figurativas e os temas principais foram autorretrato, natureza morta e paisagem. As características da pintura abstracionista podem ser resumidas no uso de tonalidades frias ou ausência de cor, manchas e texturas.

e) as formas usadas pelos artistas do movimento se caracterizavam pela aplicação de conceitos geométricos, matemáticos e eram criadas com uso de programas de computador.

4. (Unespar/2010)

No começo do século XX, na Europa, o Dadaísmo foi um movimento que pretendia “deixar claro ao público que todos os valores estabelecidos, estéticos e morais, haviam perdido seu significado em decorrência da Primeira Guerra Mundial”, segundo Janson (1996).

Selecione as características e ações que mais se aproximam às propostas pelo movimento e marque a resposta correta.

a) Atitudes que se contrapunham aos padrões tradicionais da vida e da arte, uma fuga do racional, opção pelo acaso, “automatismo psíquico”, etc. Eventos e reuniões excêntricos de artistas, poetas e músicos.

b) Criação de monumentos e esculturas públicas, apresentações de artistas, músicos e poetas em ambientes com som ao vivo. Instalações e *performances*.

c) Obras com imagens distorcidas obtidas por contrastes de cor ou com padrões ilustrativos, decoração em cores fortes. Exposições com participação de artistas, músicos e *performance*.

d) Obras com imagem publicitária, reuniões e eventos públicos com apresentações que combinavam música, poesia, artes plásticas e *performance*. Entre as ações, destacam-se as pichações e o grafismo em locais públicos.

e) Atitudes de protesto e políticas, com apresentação de *performances* e instalações de arte efêmera. O gigantismo das apresentações era resultado de uma divulgação massiva do movimento em jornais e estações de rádio, atraindo muito público.

4. Resposta: A. Propostas como a negação do racional e o automatismo psíquico marcaram o manifesto e a obra dos artistas dadaístas.

5. (Enem/2011)

TEXTO I



Reprodução/FUMDHAM

TEXTO II



Reprodução/Arquivo de editora

O grafite contemporâneo, considerado em alguns momentos como uma arte marginal, tem sido comparado às pinturas murais de várias épocas e às escritas pré-históricas. Observando as imagens apresentadas, é possível reconhecer elementos comuns entre os tipos de pinturas murais, tais como

- a) a preferência por tintas naturais, em razão de seu efeito estético.
- b) a inovação na técnica de pintura, rompendo com modelos estabelecidos.
- c) o registro do pensamento e das crenças das sociedades em várias épocas.
- d) a repetição dos temas e a restrição de uso pelas classes dominantes.
- e) o uso exclusivista da arte para atender aos interesses da elite.

5. Resposta: C. Historicamente, tanto a pintura mural como o grafite contemporâneo, justamente por serem produzidos por artistas que desejam comunicar ao público em geral, tratam de temas sociais. As alternativas a e b tratam de questões técnicas e materiais que não se referem ao grafite, enquanto as alternativas d e e conectam o grafite e a arte mural às elites e às classes dominantes, o que não é verdadeiro historicamente.

6. Resposta: B. “Cinético” refere-se a movimento, tornando a alternativa b a única correta. As demais alternativas referem-se a efeitos visuais, aspectos que se aplicam muito mais à pintura e ao uso da cor.

A questão a seguir consta do Enem 2009 que foi cancelado, entretanto o MEC disponibilizou-a para uso em simulados, como o que estamos fazendo aqui.

6. (Enem/2009)

Observe a obra “Objeto Cinético”, de Abraham Palatnik, 1966.



A arte cinética desenvolveu-se a partir de um interesse do artista plástico pela criação de objetos que se moviam por meio de motores ou outros recursos mecânicos. A obra “Objeto Cinético”, do artista plástico brasileiro Abraham Palatnik, pioneiro da arte cinética,

- a) é uma arte do espaço e da luz.
- b) muda com o tempo, pois produz movimento.
- c) capta e dissemina a luz em suas ondulações.
- d) é assim denominada, pois explora efeitos retinianos.
- e) explora o quanto a luz pode ser usada para criar movimento.

7. (Unespar/2010)

O movimento musical do “Tropicalismo”, que teve como líderes Gilberto Gil e Caetano Veloso, realizou a integração da MPB com o:

- a) Bolero.
- b) Blues.
- c) Dance.
- d) Heavy Metal.
- e) Rock.

7. Resposta: E. O Tropicalismo tornou-se notório no Brasil ao estabelecer aproximações estéticas entre o rock dos anos 1960 e a MPB.

8. (Unespar/2010)

Essa diretora e coreógrafa, falecida em junho de 2009, foi a criadora da dança-teatro ou *tanztheater*, nos anos 1970, na Alemanha. Sua companhia, o Wuppertal Dance Theater, prima por um repertório originalíssimo, provocando controvérsias. Brigando com a estética convencional, ela utiliza atores-dançarinos, que não precisam esconder barrigas salientes, costas arqueadas, pernas e axilas cabeludas ou

óculos de míope. Situações inesperadas estão sempre presentes em suas obras, tais como em *Árias* (1979), onde os bailarinos se jogam em uma piscina, com a figura de um hipopótamo em tamanho natural. Trata-se de:

- a) Pina Bausch.
- b) Susanne Linke.
- c) Reinhilde Hoffmann.
- d) Hanya Holm.
- e) Mary Wigman.

8. Resposta: A. O espetáculo citado e o nome da companhia de Pina Bausch – Wuppertal Dance Theater – são referências que se encontram no Capítulo 3, que trata da obra da artista. Não podem ser atribuídos a outros autores.

9. (IFC-SC/2013) A dança é uma das formas de expressões mais antigas nas diferentes culturas que passou de ritual para manifestação da elite social e segue em constante evolução. As danças constituem uma das mais belas expressões da cultura de um povo, de uma região, enfim de um país, e vem acompanhando o ser humano desde o início dos tempos, através de sua história.

Disponível em: <www.webartigos.com/artigos/a-danca-como-manifestacao-da-cultura-corporal-no-curriculo-da-educacao-fisica-escolar/35481/>. Acesso em: 7 out. 2012.

De acordo com o conteúdo textual supracitado escolha a alternativa CORRETA:

- a) o texto trata da dança somente como vivência lúdica de um povo.
- b) o texto se refere à dança como uma representação da cultura.
- c) o texto se remete à dança como algo que não envolve a expressão corporal.
- d) o texto relata sobre a dança desconsiderando aspectos históricos.
- e) o texto classifica a dança como elemento dissociado da cultura.

9. Resposta: B. A resposta justifica-se pelos trechos: “A dança é uma das formas de expressões mais antigas nas diferentes culturas [...]” e “As danças constituem uma das mais belas expressões da cultura de um povo [...]”, que aparecem no texto da questão.

10. (Enem/2015) O *rap*, palavra formada pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), junto com as linguagens da dança (o *break dancing*) e das artes plásticas (o grafite), seria difundido, para além dos guetos, com o nome de cultura *hip-hop*. O *break dancing* surge como uma dança de rua. O grafite nasce de assinaturas inscritas pelos jovens com *sprays* nos muros, trens e estações de metrô de Nova York. As linguagens do *rap*, do *break dancing* e do grafite se tornaram os pilares da cultura *hip-hop*.

DAYRELL, J. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. (Adaptado).

Entre as manifestações da cultura *hip-hop* apontadas no texto, o *break* se caracteriza como um tipo de dança que representa aspectos contemporâneos por meio de movimentos

10. Resposta: B. O *break* é uma dança de rua; seus movimentos e passos surgem da interação e improvisação dos sujeitos ligados à cultura *hip-hop* nos contextos urbanos.

13. Resposta: B. Todas as demais alternativas descrevem atribuições do figurino no teatro. Não é função do figurino vestir os atores de uma peça para que não pareçam estar vestidos de forma cotidiana, pois essa alternativa traz a premissa de que não há narrativas teatrais que narrem o cotidiano ou de que nas peças o figurino deve ser sempre inverossímil, o que é errado.

- a) retilíneos, como crítica aos indivíduos alienados.
- b) improvisados, como expressão da dinâmica da vida urbana.
- c) suaves, como sinônimo da rotina dos espaços públicos.
- d) ritmados pela sola dos sapatos, como símbolo de protesto.
- e) cadenciados, como contestação às rápidas mudanças culturais.

11. (UFSE/2010) **11. Resposta: B. O trabalho do ator consiste em mediar (aproximar, relacionar, interagir, representar) por meio de seu corpo, que é seu principal instrumento de trabalho.**

Assinale a alternativa cujos termos preenchem as lacunas do enunciado abaixo.

“Considera-se o _____ um _____ que usa como meio de expressão o próprio _____.”

- a) corpo, mediador, ator
- b) ator, mediador, corpo
- c) corpo, ator, mediador
- d) ator, corpo, mediador
- e) mediador, ator, corpo

12. (UFSE/2010)

“Teatro Épico” e “quebra da quarta parede” são termos que se referem a:

- a) Constantin Stanislavski
- b) Augusto Boal
- c) Bertolt Brecht
- d) William Shakespeare
- e) Jorge de Andrade

13. (UFSE/2010)

Qual NÃO é a função do figurino, na encenação teatral?

- a) Caracterizar externamente as personagens de uma peça, situando-as, por exemplo, na época em que a peça se passa.
- b) Vestir os atores de uma peça para que não pareçam estar vestidos de forma cotidiana.
- c) Determinar as classes sociais das personagens na encenação.
- d) Revelar as características psicológicas e sociais, através das cores, auxiliando no trabalho do encenador.
- e) Apontar unidades estéticas dentro dos núcleos de relação numa peça, como por exemplo personagens pertencentes a uma mesma família.

14. (Unespar/2010)

Na passagem dos anos cinquenta para os anos sessenta, do século passado, surgiu um movimento pela pesquisa de novos modos de interpretação, encenação e dramaturgia que fossem capazes de levar à cena o

12. Resposta: C. Bertolt Brecht centrou toda a sua obra na exploração do Teatro Épico como forma de expressão. Uma das características dessa abordagem é a aproximação com o público, ou seja, a quebra da quarta parede, que separa a plateia do palco.

14. Resposta: D. Os atores e peças citados no texto da questão se referem exclusivamente ao Teatro de Arena e a nenhum outro das demais alternativas.

homem tipicamente brasileiro, assim como suas vicissitudes e contradições. Com isso, a luta de classes tornou-se temática central em muitas produções da época. Um dos grandes expoentes dessa fase, um grupo paulista, fundado por José Renato, torna-se responsável pela introdução de elementos renovadores na dramaturgia e na encenação brasileiras. Dentre os seus principais trabalhos está a montagem de *Eles Não Usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, em 1958, cuja virtude foi ter introduzido a luta de classes como temática. Este grupo é:

- a) Teatro Brasileiro de Comédia.
- b) Teatro dos Quatro.
- c) Grupo Opinião.
- d) Teatro de Arena.
- e) Grupo Galpão.

15. (Unespar/2010)

Em seu livro *História do cinema mundial*, Fernando Mascarello escreve: “A baixa qualidade técnica dos filmes, o envolvimento com a problemática realidade social de um país subdesenvolvido, filmada de um modo subdesenvolvido, e a agressividade, nas imagens e nos temas, usada como estratégia de criação”. A descrição acima refere-se ao cinema:

- a) Neorealismo italiano do pós-guerra.
- b) Cinema da Retomada.
- c) Filmes de Amácio Mazzaropi.
- d) Cinema Novo brasileiro.
- e) Cinema não-narrativo.

15. Resposta: D. A referência à baixa qualidade técnica poderia ser aplicada também ao Neorealismo italiano, mas no caso deste, a realidade social é a do pós-guerra. A referência à problemática social se aplica então ao Cinema Novo brasileiro.

16. (Unespar/2010)

Com seu manifesto da estética da fome – uma câmera na mão e uma ideia na cabeça – Glauber Rocha colocou a cara do Brasil na tela e foi o principal animador de um movimento de jovens contestadores que repercutiu muito além das fronteiras. Nos anos 1960, em plena ditadura do regime militar, Glauber e seus colegas de geração faziam filmes para mudar o mundo. Para fazer filmes politicamente revolucionários, eles achavam que a linguagem também precisava ser revolucionária. Para Luís Carlos Merten, em *Cinema: entre a realidade e o artifício*, Glauber produziu, no período, duas obras-primas:

- a) *Barravento* e *Terra em Transe*.
- b) *Deus e o Diabo na Terra do Sol* e *Terra em Transe*.
- c) *Barravento* e *A Idade da Terra*.
- d) *Deus e o Diabo na Terra do Sol* e *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro*.
- e) *Terra em Transe* e *A Idade da Terra*.

16. Resposta: B. Os dois filmes aos quais Luís Carlos Merten se refere e que trazem características revolucionárias tanto na linguagem cinematográfica como na abordagem política são *Deus e o Diabo na Terra do Sol* e *Terra em transe*.

As provas práticas dos vestibulares específicos de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música necessitam de sua participação como orientador e avaliador dos alunos. Essa experiência é muito importante para que eles entrem em contato com uma forma de avaliação do conteúdo dessas áreas, principalmente para quem vai prestar vestibular em algumas dessas faculdades. Ao final de cada atividade pode-se propor um momento de conversa para que os alunos opinem sobre a experiência e sobre o próprio método de avaliar esse conteúdo.

1 e 2. Providencie com antecedência os materiais pedidos: lápis grafite, lápis de cor e outros materiais para desenhar; além de jornais e revistas para recorte. Caso a escola não possua, peça aos alunos que tragam de casa. O papel Canson A3 pode ser substituído pelo papel sulfite A4, se necessário.

Provas práticas

As questões a seguir fazem parte das provas específicas aplicadas no processo de seleção dos cursos de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Esses cursos requerem que os candidatos tenham conhecimentos técnicos dessas áreas antes de ingressar, por isso, é realizada essa prova, também chamada de prova de aptidão. Você pode pesquisar mais a respeito e encontrar outras questões nos *sites* das instituições mencionadas.

1. (Fuvest-SP/2015)

A prova prática tem objetivo de avaliar a capacidade do candidato de construir um raciocínio visual através do desenho e/ou da colagem.

Você tem três folhas A3 de papel Canson para finalizar o seu trabalho. Caso necessário, utilize as duas folhas A3 de papel sulfite.

Evite entregar o trabalho final com restos de cola que possam danificar sua prova. [Você pode buscar exemplos de jogos teatrais ao longo do livro do aluno e também no final deste livro para realizar com seus alunos.](#)

1. Numa das folhas de papel Canson, faça um autorretrato de memória ou de observação (neste último caso, das partes visíveis do seu corpo). Você pode realizar esse trabalho a partir de um único ou de diferentes pontos de vistas e pode também utilizar todos os materiais de desenho solicitados, conforme sua escolha pessoal.
2. Na folha de papel Canson remanescente faça, a partir dos recortes trazidos, uma colagem que também poderá ser combinada com desenhos (a escolha é sua). Esse trabalho deve ser o projeto de uma intervenção artística em um espaço qualquer da cidade que você escolher.

2. (Fuvest-SP/2014)

A prova prática tem objetivo de avaliar a capacidade do candidato de construir um raciocínio visual através do desenho e/ou da colagem. Você tem três folhas A3 de papel Canson para finalizar o seu trabalho. Caso necessário, utilize as duas folhas A3 de papel Sulfite. Evite entregar o trabalho final com restos de cola que possam danificar sua prova.

Questões:

1. Faça um desenho, em uma folha de papel Canson, que represente, a partir de sua observação, a sala (o espaço em que você se encontra), um detalhe arquitetônico ou mesmo algum objeto ou alguma pessoa que se encontra nesse espaço. Você poderá compor esse trabalho a partir de diferentes pontos de vista e utilizar todos os materiais de desenho solicitados.
2. Faça uma colagem de tema livre em uma folha de papel Canson, utilizando os recortes trazidos por você. Essa colagem poderá ser combinada com desenhos, palavras e recortes de sua livre escolha.

3. (UFRJ/2014)

[Você pode ser o avaliador dos alunos ou pedir que outros professores participem da banca de avaliação com você.](#)

O Teste de Habilidades Específicas (THE) para ingresso no Bacharelado em Artes Cênicas, habilitação em Interpretação será composto de:

- 1º momento – Realização de aula prática
- 2º momento – Apresentação de cena teatral
- 3º momento – Arguição oral

Observações:

- 1) Os três momentos do Teste de Habilidades Específicas (THE) serão realizados no mesmo dia.
- 2) O candidato deverá realizar o Teste de Habilidades Específicas (THE) vestindo calça e camiseta de malha lisa, de cores neutras, preferencialmente preta, branca ou cinza.

1º momento: REALIZAÇÃO DE AULA PRÁTICA – a aula é realizada em grupo, organizada com jogos teatrais que envolvem expressão corporal, expressão vocal, improvisação e atuação, propostos pelos professores componentes da Banca Examinadora.

Critérios para a avaliação do desempenho do candidato na aula prática:

- Compreensão das propostas da aula;
- Disponibilidade para a sua realização;
- Interação com o grupo;
- Capacidade de desenvolver com sensibilidade e adequação os jogos propostos.

Observação:

3) Trata-se de uma aula prática, onde o candidato deverá se movimentar deslocando-se pelo espaço, com algum esforço físico. Portanto, é importante que o candidato esteja em boas condições de saúde no dia da prova.

2º momento: APRESENTAÇÃO DA CENA TEATRAL – apresentação individual de trecho de uma das peças listadas a seguir, previamente escolhida pelo candidato, com até 3 minutos de duração.

- a) *Gota-d'Água* – de Paulo Pontes e Chico Buarque de Hollanda
- b) *Eles não usam black-tie* – de Gianfrancesco Guarnieri
- c) *Vestido de Noiva* – de Nelson Rodrigues
- d) *Eu sei que vou te amar* – de Arnaldo Jabor

Critério para avaliação da apresentação de cena teatral:

- Capacidade de agir (fala e movimento) de acordo com as circunstâncias da cena e com os objetivos do personagem.

[Você pode criar essa série de exercícios a partir das atividades presentes no livro do aluno ou nas orientações presentes no final deste livro](#)

4. Caso seja possível, mostre trechos de coreografias de Pina Bausch, Deborah Colker ou Antônio Nóbrega, para que os alunos possam fazer a avaliação da obra. O objetivo é que possam retomar o movimento de que cada um faz parte e as características principais de suas produções, conseguindo identificá-las no trecho selecionado para a avaliação. A avaliação feita pelo vestibular leva em consideração os seguintes critérios: realização, apreensão e compreensão das propostas técnico-corporais; organização e elaboração compositiva; compreensão teórico-crítica de obras coreográficas.

6. Para esta atividade, recomendamos que coloque duas faixas do CD de áudio disponível. Uma possibilidade é colocar as faixas 11 e 12 do CD que acompanha este livro. O objetivo é que os alunos possam entrar em contato com a prova de aptidão em música e relembrem o que foi visto durante o livro em relação à música e seus diferentes momentos de produção.

Observações:

- 1) O candidato poderá realizar a cena escolhida individualmente ou com um(a) parceiro(a). Neste caso, o(a) parceiro(a) também deverá apresentar o texto decorado.
 - 2) O uso de adereços deverá atender ao estritamente necessário, cabendo à Banca Examinadora eliminar o que considerar supérfluo.
 - 3) Não será permitido o uso de recursos como iluminação e/ou sonoplastia.
- 3º momento: ARGUIÇÃO ORAL – a Banca Examinadora deverá arguir o candidato sobre temas ligados à compreensão da cena apresentada e de seu ator e obra; e quaisquer outras questões que julgar pertinentes às injunções vocacionais do candidato em relação ao universo teatral.

Critérios para avaliação da arguição oral:

- Compreensão do texto, da cena e do personagem escolhidos;
- Conhecimento sobre o autor e sua obra.

4. (UFBA/2014)

Habilidades Técnicas

Prova prática, com ênfase nos seguintes aspectos:

- a) alinhamento estático e dinâmico;
- b) flexibilidade, equilíbrio e sustentação;
- c) força muscular;
- d) coordenação neuromuscular e expressividade corporal;
- e) fluência na realização de movimentos sequenciados.

Habilidades Compositivas

Prova prática, com ênfase nos seguintes aspectos:

- a) Capacidade de exploração e investigação do movimento;
- b) percepção cinestésica (consciência do esquema corporal, orientação espacial e rítmica);
- c) capacidade de organização a partir da experimentação compositiva de vocabulário da Dança.

As duas provas práticas consistirão na execução de exercícios orientados, de interpretação de pequenas sequências coreográficas e do desempenho rítmico e criativo na solução de atividades propostas.

Habilidades Analíticas

Prova escrita de observação e análise de obras coreográficas, presenciais e/ou mídias/DVD.

5. (UEA-AM/2015)

Prova de Habilidade Específica (Curso de Dança)

- 2.1 Na apresentação coreográfica elaborada pelo candidato serão avaliados os seguintes critérios:

- Postura e domínio corporal: o uso equilibrado das diversas partes do corpo, manifesto de forma individualizada e global. A postura analisada não como algo estático, mas como um estado dinâmico que demonstra a preparação e o potencial para o movimento e a expressão artística;
- Orientação espacial: utilização harmônica dos aspectos espaciais do movimento cênico. A pronta resposta quanto à mudança de direções, dos níveis (alto, médio, baixo) e dos planos (altura, largura e profundidade);
- Criação de movimentos: será verificada a desentrelaçamento para o movimento podendo exercer a criatividade. O candidato deverá evitar movimentos automatizados que se apresentem como clichês de danças assimiladas anteriormente;
- Percepção e memória do movimento: expressos na identificação e na assimilação do movimento no próprio corpo; trata-se da capacidade de reter suas qualidades plásticas e dinâmicas;
- Ritmo/musicalidade: sensibilidade e prontidão para relacionar-se com os elementos rítmicos. Será avaliada a percepção e a execução física na inter-relação música-movimento.

2.2 O candidato deverá entregar, ao chegar ao local de prova, uma mídia tipo CD ou PEN-DRIVE que contenha unicamente 01 (uma) faixa musical a ser utilizada pelo candidato na prova de habilidade específica.

2.3 A apresentação coreográfica deverá obedecer obrigatoriamente ao tempo de 01 (um) minuto.

2.4 Não será permitida a utilização de adereços, figurinos e quaisquer cenografias (por exemplo: bola, tecido, cadeira, bastões, entre outros); também serão respeitadas as leis vigentes de segurança dos espaços públicos utilizados (normas regulamentadoras de segurança).

6. (Unicamp-SP/2006)

Prova de Aptidão em Música

COMPOSIÇÃO MUSICAL

Análise Comparativa (30:00)

Ouçã atentamente os dois trechos musicais a serem reproduzidos durante o exame e faça uma análise comparativa entre os dois, dando ênfase aos pontos comuns e às características opostas.

[O objetivo é avaliar a capacidade de apreensão de situações, modelos, ideias musicais, para posterior reflexão.]

[Atenção: Na primeira audição, os trechos musicais serão reproduzidos um de cada vez, com um intervalo de 5 minutos. Em seguida, os trechos serão reproduzidos um imediatamente após o outro, por duas vezes.]

5. Para esta atividade, deixe os alunos livres para escolher a trilha sonora da coreografia. Peça que tragam de casa a música em uma mídia compatível com os equipamentos da escola. Você pode sugerir que este exercício seja realizado em grupo de até quatro integrantes.

Sugestões de leitura, filmes e sites

Livros

- ANDRADE, Mário de. *Dicionário musical brasileiro*. São Paulo: IEB/Edusp, 1989.
- BREGOLATO, Roseli. *Cultura corporal da dança*. São Paulo: Ícone, 2000. v. 1.
- CAGE, John. *De segunda a um ano*. São Paulo: Cobogó, 2013.
- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins, 2015.
- KOUDELA, Ingrid D. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 2010.
- _____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- _____. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. *Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1992.
- LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- _____. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1971.
- OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- _____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- _____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Filmes

- ♦ **AGONIA E ÊXTASE, 1965, direção de Carol Reed.**
Baseado no romance biográfico de Irving Stone, o filme conta os conflitos entre o artista renascentista Michelangelo e o seu protetor, o papa Júlio II.
- ♦ **AMADEUS, 1984, direção de Milos Forman.**
Após tentar se suicidar, o compositor da corte austríaca Antonio Salieri confessa a um padre que foi o responsável pela morte de Wolfgang Amadeus Mozart – e relata como conheceu, conviveu e passou a odiar Mozart, que era um jovem irreverente, mas compunha como se sua música tivesse sido abençoada por Deus.
- ♦ **BASQUIAT: TRAÇOS DE UMA VIDA, 1996, direção de Julian Schnabel.**
Filho de pai haitiano e mãe porto-riquenha, Jean-Michel Basquiat revela seu talento como grafiteiro. É assediado por *marchands*, até cair nas graças do pai da Arte Pop, Andy Warhol.
- ♦ **BILLY ELLIOT, 2000, direção de Stephen Daldry.**
Incentivado pela professora de balé, que vê em Billy um talento nato para a dança, o garoto desiste de ser lutador de boxe e se dedica de corpo e alma à dança, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade do irmão e do pai à sua nova atividade.
- ♦ **FRIDA, 2002, direção de Julie Taymor.**
O filme retrata a história da vida da pintora mexicana Frida Kahlo, que, com o pintor Diego Rivera, formava um controverso casal que revolucionou o mundo artístico.
- ♦ **MODIGLIANI: PAIXÃO PELA VIDA, 2004, direção de Mick Davis.**
Relata a época do apogeu da vida do pintor italiano Amedeo Modigliani na Paris do início do século XX.
- ♦ **O SEGREDO DE BEETHOVEN, 2006, direção de Agnieszka Holland.**
Em decorrência de uma série de eventos ocasionais, a jovem Ana é designada para trabalhar juntamente a Ludwig van Beethoven, o mais celebrado músico vivo da época.

- ♦ **OS AMORES DE PICASSO, 1996, direção de James Ivory.**
Conta a vida do pintor espanhol Pablo Picasso sob a ótica de uma mulher com quem se relacionou.
- ♦ **POLLOCK, 2000, direção de Ed Harris.**
Conta o apogeu da carreira artística do pintor americano Jackson Pollock.
- ♦ **SEDE DE VIVER, 1956, direção de Vincente Minnelli.**
Uma adaptação da biografia de Vincent van Gogh escrita por Irving Stone.

Sites

Cultura popular

- ♦ **Blog do Museu Regional de Vitória da Conquista**
<www.museuregionaluesb.blogspot.com.br/>. Blog do museu ligado à Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (Uesb), que traz informações sobre eventos culturais, exposições e notícias.
- ♦ **Museu do Índio**
<www.museudoindio.gov.br>. É possível encontrar informações do Museu do Índio, da Fundação Nacional do Índio (Funai), no Rio de Janeiro, incluindo parte do acervo digitalizado.
- ♦ **Portal Brasil Cultura**
<www.brasilcultura.com.br/>. Rico em informações sobre manifestações culturais brasileiras, também permite a pesquisa de artigos e imagens a respeito das tradições do país.

Linguagem visual

- ♦ **Itaú Cultural**
<www.itaucultural.org.br>. Possui conteúdos diversos relacionados às artes, além de possibilitar o acesso à biblioteca, enciclopédia e outros conteúdos do instituto Itaú Cultural.
- ♦ **Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro (MIS)**
<www.mis.rj.gov.br/>. Site com informações relacionadas às atividades do MIS do Rio de Janeiro.
- ♦ **Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP)**
<www.mac.usp.br>. Traz informações institucionais, de exposições, de projetos acadêmicos e cursos, entre outras.
- ♦ **Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM)**
<www.mam.org.br>. Com uma variedade de informações, disponibiliza o *link* para o *blog* do museu, com o histórico das atividades e as novidades da instituição.
- ♦ **Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio)**
<<http://mamrio.org.br>>. Contém muitas informações sobre arte moderna e contemporânea brasileira e estrangeira, além de novidades sobre exposições e eventos culturais ligados às mais diversas linguagens artísticas.
- ♦ **Museu Histórico Nacional**
<www.museuhistoriconacional.com.br>. Entre outras informações, há *links* para duas mostras virtuais e a biblioteca virtual, com ferramentas de pesquisa para todo o acervo.
- ♦ **Museu Imperial**
<www.museuimperial.gov.br>. O site do Museu Imperial, em Petrópolis, no Rio de Janeiro, tem campo de serviço *on-line* disponibilizando acervo digital, áudios e vídeos e espaço para professores.
- ♦ **Museu Nacional de Belas Artes**
<www.mnba.gov.br>. Portal do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, um dos mais tradicionais museus de arte brasileira.

◆ Pinacoteca do Estado de São Paulo

<www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/>. Traz informações desse museu de artes visuais e dá acesso a parte do acervo digitalizado e também às ações educativas da instituição.

Linguagem musical

◆ Almanaque da Folha/Música

<<http://almanaque.folha.uol.com.br/musicaindex.htm>>. Reunião de informações a respeito da história da música e dos gêneros musicais, entre outras.

◆ Associação Brasileira de Educação Musical (Abem)

<<http://abemeducacomusical.com.br>>. Traz informações sobre temas e eventos ligados à música.

◆ MPBNet

<www.mpbnet.com.br/index.html>. Acervo eletrônico de música popular brasileira (MPB), com informações acerca de compositores, músicas cifradas e eventos musicais.

Linguagem teatral

◆ Banco de peças teatrais do Centro Cultural São Paulo (CCSP)

<www.centrocultural.sp.gov.br/linha/bpt/bpt.htm>. Banco de referências de peças teatrais que estão arquivadas no CCSP. É possível ler as peças pelo sistema de empréstimo da biblioteca desse centro, em São Paulo (SP).

◆ Teatro na escola

<www.teatronaescola.com/>. Site criado para partilhar informações e reflexões sobre o ensino de teatro na escola.

Linguagem da dança

◆ Instituto Caleidos

<www.caleidos.com.br/home.html>. Site do instituto criado por Isabel Marques, com textos importantes sobre dança/educação.

◆ Wikidança

<wikidanca.net/>. Enciclopédia virtual especializada em dança.

(Todos os acessos foram realizados em: 5 maio 2016.)

Bibliografia

Arte/educação

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____; COUTINHO, Rejane G. (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (parte II) – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2000.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Rio de Janeiro: Martins, 2010.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papius, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAYTON, Robert. *A Antropologia da Arte*. Porto: Edições 70, 2001.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1982.

RICHTER, Ivone M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Interdisciplinaridade

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1998.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2005.

JAMESON, Fredric. *A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: bases biológicas para a compreensão humana*. 8. ed. São Paulo: Palas Atenas, 2004.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2001.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. Caxias do Sul: Educus, 2008.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. *Interdisciplinaridade na sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2007.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: a arte e a prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade?: Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

Artes visuais

ARGAN, Giulio C. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Edusp, 1980.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.

CHIPP, Herschel B. *Teorias da arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DANTO, Arthur. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odisseus, 2006.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins, 2000.

GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HAYES, Colin. *Guia completo de pintura y dibujo: técnicas y materiales*. Barcelona: H. Blume Ediciones, 1980.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PEDROSA, Israel. *Da cor à cor inexistente*. São Paulo: Senac, 2009.

Artes audiovisuais

BARBOSA FILHO, André. *Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social*. São Paulo: Paulinas, 2005.

CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV; rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Raquel. *A arte da animação*. Rio de Janeiro: Formato, 2000.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ESPERON, Tania M. Educação para mídia/pedagogia da comunicação. In: PENTEADO, Heloisa D. (Org.). *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GALLIMARD JEUNESSE. *A imagem*. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

GIACOMANTONIO, Marcello. *O ensino através dos audiovisuais*. São Paulo: Summus, 1981.

GRAÇA, Marina E. *Entre o olhar e o gesto: elementos para uma poética da imagem animada*. São Paulo: Senac, 2006.

HARMANN, F. P. et. al. *Juro que vi... Lendas brasileiras: adultos e crianças na criação de desenhos animados*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2004.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. *Arte da animação: técnica e estética através da história*. São Paulo: Senac, 2005.

KUNSCH, Margarida M. K. (Org.). *Comunicação e educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Loyola, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

Música

ANDRADE, Mário de. *Dicionário musical brasileiro*. São Paulo: IEB/Edusp, 1989.

BEYER, Esther. *Ideias para educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAGE, John. *De segunda a um ano*. São Paulo: Cobogó, 2013.

FONTERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2005.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MOURA, Ieda C.; BOSCARDIN, M. Teresa; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. São Paulo: Ática, 1989.

SCHAFER, Murray. *Le paysage sonore*. Paris: J. C. Lattès, 1979.

_____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.

TINHORÃO, J. R. *Pequena história da música popular: da modinha à canção de protesto*. Petrópolis: Vozes, 1974.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Dança

BARRETO, Débora. *Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BREGOLATO, Roseli. *Cultura corporal da dança*. São Paulo: Ícone, 2000.

CORTES, Gustavo. *Dança, Brasil! Festas e danças populares*. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

FERREIRA, Suely (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

KATZ, Helena. *Brasil descobre a dança, a dança descobre o Brasil*. São Paulo: DBA, 1994.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

MARQUES, Isabel. *A dança no contexto*. São Paulo: Ícone, 1999.

OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.

Teatro

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid D. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 2010.

_____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MORENO, Jacob Levi. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984.

NOVELLY, Maria. *Jogos teatrais*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Jogos teatrais para grupos e sala de aula*. Campinas: Papirus, 1994.

SANTANA, Arão. *Teatro e formação de professores*. São Luís: Edufma, 2000.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

VAZ, Beatriz. *Ensino do teatro: experiências interculturais*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

Manual do Professor

Arte

VOLUME ÚNICO

Sumário

APRESENTAÇÃO DA OBRA	403
1. Orientações pedagógicas gerais	404
Referenciais teóricos	404
As linguagens artísticas e os estudantes do Ensino Médio	409
Linguagem visual	410
Linguagem audiovisual	412
Linguagem musical	413
Linguagem corporal	414
Linguagem teatral	415
A importância do ambiente de aprendizagem e do acesso aos espaços de divulgação cultural	416
Visitas culturais	416
Preparando a visita	417
Durante a visita	417
Depois da visita	418
Comunicando o que foi aprendido	418
O ensino de Arte e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)	418
Arte e interdisciplinaridade	419
Avaliação	420
Avaliação diagnóstica	421
Avaliação processual	421
Avaliação final – para o(a) professor(a)	422
A importância do portfólio para a avaliação das criações e produções artísticas dos estudantes	423
Estrutura da obra	424
Objetivos gerais da obra	437
2. Orientações pedagógicas específicas	438
Unidade 1 – O que é arte?	438
Introdução	438
Capítulo 1 – Escultura e materialidade	442
Capítulo 2 – Música e estranhamento	446
Capítulo 3 – Dança e representação	451
Capítulo 4 – Teatro e reflexão	454
Capítulo 5 – Tecnologia e subversão	459
Projeto 1 – Arte e ética	460
Unidade 2 – Arte para quê?	462
Introdução	462
Capítulo 6 – Instalação e meio ambiente	465
Capítulo 7 – Canto e memória	470
Capítulo 8 – Corpo e circo	474
Capítulo 9 – Teatro e afirmação	476
Capítulo 10 – Animação e coletividade	479
Projeto 2 – Arte e sociedade	482
Unidade 3 – Onde encontrar arte?	485
Introdução	486
Capítulo 11 – Gravura e circulação	487
Capítulo 12 – Música e periferia	491
Capítulo 13 – Dança e brasilidade	496
Capítulo 14 – Teatro e rua	501
Capítulo 15 – Cinema e compartilhamento	504
Projeto 3 – Arte e representatividade	506
Questões de vestibulares e do Enem	509
BIBLIOGRAFIA	510

Apresentação da obra

Esta obra didática é destinada aos estudantes do Ensino Médio regular, que compreende os três anos finais da Educação Básica. Como sabemos, esse é um período crucial para que os estudantes se sintam desafiados a continuar seus estudos e/ou para que conheçam algumas possibilidades profissionais, entre elas as atividades ligadas às artes.

De acordo com a arte contemporânea e com o pensamento que reconhece a diversidade cultural, nesta obra são trabalhadas as artes visuais, a música, a dança, o teatro e as artes audiovisuais, que são apresentadas aos alunos em um diálogo constante com os temas pertencentes ao universo dos alunos do Ensino Médio e com assuntos abordados em outras disciplinas.

Entendemos que a arte é uma forma de conhecimento ou um modo de pensar, ler e interpretar o mundo que se dá por meio da experiência e do prazer estético. Portanto, nesta obra o objetivo é auxiliar seu trabalho e proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de interpretação e de expressão artística, a faculdade criadora, o conhecimento estético e o senso crítico, além de conhecer melhor a cultura em que estão inseridos e de poder se posicionar criticamente a respeito dela.

Para cumprir esse objetivo, optamos por uma metodologia didática que servisse de orientação para a produção desta obra e apresentamos orientações pedagógicas específicas, com textos teóricos, informações e instruções complementares e sugestões de leitura para auxiliá-lo(a) no encaminhamento do estudo.

Lembre-se de que nossa ideia, aqui, é oferecer ferramentas para que você tenha a possibilidade de conduzir aulas dinâmicas e aptas a inspirar os estudantes. Atente também para o fato de que é preciso respeitar as especificidades de cada turma. Dessa forma, a apropriação do conhecimento será muito mais prazerosa. Esperamos que este manual possa realmente ser útil para o desenvolvimento de suas ações dentro e fora da sala de aula.

Bom trabalho!

1 Orientações pedagógicas gerais

Referenciais teóricos

O significado que damos à arte e o modo como ensinamos e aprendemos Arte na escola apresentam variações coerentes com os diferentes momentos históricos do Brasil. Por exemplo, desde a década de 1980, o ensino formal de Arte vem ganhando cada vez mais importância, o que pode ser comprovado pela obrigatoriedade de seu ensino determinada no parágrafo 2 do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e por diversos estudos acadêmicos ligados à área.

Foi no contexto da abertura democrática e da elaboração de uma nova Constituição, em 1988, que as pesquisas ligadas à arte e à educação passaram a verificar de que forma o estudo formal da arte colabora para o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva dos estudantes, para a sua autonomia e participação na sociedade e, conseqüentemente, para a construção de uma cidadania consciente e crítica.

Assim, as teses produzidas no decorrer dos anos afirmaram a necessidade de rever os conteúdos e a didática de Arte praticada nas escolas brasileiras até então, enfatizando a importância da produção artística em concomitância com a leitura das obras de arte das mais diversas culturas e sua contextualização histórica, antropológica e social.

Dessa forma, essas pesquisas permitiram justificar a Arte como componente curricular tão importante quanto qualquer outro, uma vez que essa disciplina passou a ser entendida como uma forma de conhecimento sensível-cognitivo passível de ser ensinada e aprendida na escola, com linguagens, sintaxes, conceitos, técnicas e histórias próprios.

O ensino de Arte, como consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹, faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio² e os próprios Parâmetros, promove **experiências estéticas**, ou seja, experiências que vivemos ao produzir e ler obras de arte e que podem ser associadas ao conceito de beleza, um dos valores que atribuímos às coisas do mundo e que está diretamente relacionado com o que mexe com os nossos sentidos.

Entendemos que o conceito de beleza não se restringe a apenas o que é “bonito” ou “correto”. Muitas vezes, algo que não é considerado bonito nem convencionalmente correto pode despertar emoções consideradas ruins, como o medo, o asco, a raiva, a revolta ou a tristeza, mas todas essas emoções podem ser vividas como intensas experiências estéticas. Além disso, o significado que cada pessoa e cada cultura dão à beleza varia, por isso dizemos que a beleza é relativa às experiências vividas pelo sujeito e aos valores culturais de cada grupo social. É essencial também compreender que a arte e a cultura possuem uma relação intrínseca, e que a arte pode ser definida como uma forma de conhecimento que se manifesta por meio da **experiência cultural**. É dessa forma que definimos arte neste livro: uma experiência estética e cultural.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mencionada anteriormente, a disciplina Arte é um componente curricular obrigatório e uma forma de conhecimento cujos objetos de estudo são a fruição das obras de arte, a leitura

1 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.

2 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. vol. 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2006.

delas dentro de seu contexto de produção e o fazer artístico em suas diferentes linguagens: artes visuais, audiovisuais, música, dança e teatro³.

Nesse sentido, os conteúdos que escolhemos para ser abordados nas aulas de Arte, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em linhas gerais, são:

- Diversidade das formas de arte (obras de arte e manifestações culturais) e concepções estéticas das diferentes culturas (local, regional, nacional e global): produções e suas histórias.
- Trajetórias de artistas.
- Códigos (elementos e sintaxe) e canais (materiais, técnicas e tecnologias) próprios da cada linguagem (visual, audiovisual, musical, corporal e teatral).
- Procedimentos artísticos próprios da cada linguagem (visual, audiovisual, musical, corporal e teatral).
- Arte e sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

A escolha dos conteúdos e a forma como são apresentados pautaram-se nessas orientações presentes nos documentos oficiais. Além deles, também buscamos respaldo na tendência pedagógica da **arte-educação baseada na cultura visual**⁴, que abrange o estudo dos significados que as diversas culturas dão a suas manifestações artísticas, sem nenhum tipo de preconceito ou hierarquização.

De acordo com os **estudos culturais**⁵, a arte-educação baseada na cultura visual entende que a cultura é a produção e a troca de significados entre membros de determinados grupos sociais. Esses significados podem estar presentes nas conversas do dia a dia, nas teorias mais elaboradas dos acadêmicos, na arte erudita, na televisão ou nos festejos populares.

Ainda de acordo com a mesma linha de estudos, aquilo que desejamos e sentimos é produto da cultura, por isso é fruto da disputa de poder no campo do discurso, ou da troca de significados. Isso quer dizer que somos influenciados por discursos variados (científicos, poéticos, informativos, religiosos, entre outros) que vivem em disputa, sendo esta imanente a todas as relações sociais. Nesse sentido, a troca de significados inerente aos discursos nunca é pacífica: ela se configura como uma batalha em todos os contextos.

Por tudo isso, compreendemos que as manifestações e produções artísticas, como discursos, proporcionam experiências estéticas e culturais que formam e modelam desejos, sonhos, atitudes, ou seja, criam subjetividades. Assim, é importante que a arte-educação baseada na cultura visual se preocupe com os conteúdos ensinados e aprendidos na escola e também com o modo como as manifestações artísticas são encaradas e criticadas por estudantes e professores, a fim de não reforçar preconceitos e lugares-comuns ou valorizar uma cultura em detrimento de outra.

3 De acordo com reivindicações de associações de representação profissional, como a Federação de Arte Educadores do Brasil (Faeb), a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e a Associação Brasileira de Artes Cênicas (Abrace), há uma busca pela superação da polivalência, valorizando a atuação de professores especialistas em cada uma das linguagens artísticas nas escolas de acordo com sua qualificação.

4 A arte-educação baseada na cultura visual busca suas referências em projetos como estudos afro-brasileiros, sociologia crítica, estudos culturais, de filme e de mídia, nova História da Arte, estudos pós-coloniais, antropologia visual, estudos sobre a mulher e teorias como semiótica crítica, teoria crítica, desconstrução, feminismo, hiper-realidade, crítica literária, fenomenologia, pós-estruturalismo, teoria psicanalítica e teoria *queer*.

5 Estudos culturais são estudos acadêmicos, realizados por Grant (2000), McLaren (2000), Giroux (1983, 1997) e Sacristán (1995), entre outros, que versam sobre diversidade, multiplicidade e complexidade dentro de cada cultura e em suas relações, que se caracterizam também por relações de poder e dominação que devem ser questionadas.

Outro aspecto relevante da cultura visual é que atualmente, mais do que pela cultura letrada ou outra forma cultural, é por meio dela que as pessoas e o mundo são representados. Isso porque vivemos um momento em que a arte contemporânea ultrapassa os limites da representação proposta pela arte acadêmica, e os efeitos da cultura pós-moderna promovem a reflexão acerca dos relatos hegemônicos sobre a arte e a História da Arte. Nesse sentido, a arte-educação baseada na cultura visual, pensando na formação cidadã dos estudantes, questiona currículos de Arte que enfocam apenas as belas-artes. É preciso estudar a arte erudita e acadêmica, mas também é preciso estudar as artes regionais, populares e midiáticas.

Portanto, nesta obra, concordamos com as ideias dos arte-educadores estadunidenses Kerry Freedman e Arthur Efland sobre a **organização do currículo de Arte**. Como teóricos da arte-educação baseada na cultura visual, eles se contrapõem ao elitismo presente no estudo das belas-artes e destacam a possibilidade de um **conteúdo expandido** nas aulas de Arte, que trabalha a cultura visual, ou seja, todas as expressões que nos atingem visualmente por meio do vídeo, das pinturas, do cinema, dos espetáculos de teatro, de dança, etc.

Segundo Freedman, a melhor forma de organizar o currículo é pensá-lo como uma **rede ramificada em várias direções**, pois é por meio de conexões cognitivas que os estudantes aprendem. Isso quer dizer que, para a arte-educação baseada na cultura visual, aprender sobre a existência de culturas, linguagens e diferentes formas de se expressar significa fazer conexões entre elas, comparando-as e buscando suas semelhanças e diferenças, seus lugares sociais, suas histórias e suas lutas.

De acordo com essa tendência, o ensino de Arte tem como principal objetivo estimular a **consciência cultural** do indivíduo, começando pelo reconhecimento de sua cultura e, gradativamente, ampliando o seu repertório por meio de conexões culturais que levam em conta a importância das tecnologias de comunicação e informação na vida cotidiana, além da grande mídia. Dessa forma, é possível alcançar uma sociedade em que os indivíduos são livres para se expressar, contar suas próprias histórias e ser reconhecidos como autores e portadores de saber.

Por isso, neste livro, inspirados pelos trabalhos de Freedman e Efland, apresentamos uma **pergunta temática** (ou um **organizador curricular**) sobre arte em cada uma das Unidades que compõem a obra, e os cinco capítulos que integram as Unidades buscam responder a essas perguntas com base no estudo do trabalho e na trajetória de um artista ou grupo de artistas contemporâneos.

A **curadoria educativa** exposta nesta obra visa conectar, por meio dos temas norteadores, artistas de diferentes linguagens e de diferentes origens culturais (acadêmica, midiática, regional, feminina/feminista, afrodescendente, indígena brasileira, entre outras) e obras de arte instigantes que levam os estudantes a se questionar sobre o conceito de arte, o papel social que as produções artísticas podem assumir em diferentes contextos e como, quando e por que as obras de arte possuem mais ou menos divulgação social ou mesmo circulam de modos diferentes na sociedade.

Assim, a escolha das obras de arte torna-se essencial quando é a partir dessas produções que pode ser trabalhada a **educação para a cidadania crítica**. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, é somente pelo questionamento e pela reflexão sobre as manifestações culturais e suas relações que os estudantes desenvolvem seu senso crítico e, assim, tornam-se sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país.

Ao propormos o estudo da arte com base nas manifestações artísticas contemporâneas das mais diversas culturas (acadêmica, midiática, regional), de forma **expandida e relacional**, visamos atribuir ao processo de ensino e aprendizagem de Arte amplos sentidos, tanto para você quanto para seus estudantes.

Desse modo, o ensino de Arte pode auxiliar na reorganização da escola como um grande palco do diálogo entre diferentes culturas, ou da **interculturalidade**. Essa proposta é muito pertinente uma vez que vivemos um momento de democratização do acesso à escola básica, o que configura um **contexto multicultural** único na história da educação.

Como nunca, vivenciamos uma sala de aula heterogênea, em que os mais diversos grupos culturais se encontram e precisam aprender a desconstruir preconceitos e a se respeitar mutuamente para uma melhor convivência em sociedade e para um bom exercício de cidadania crítica. Tal proposta está de acordo com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, assegurando os direitos à cidadania plena, o respeito à diversidade e o reconhecimento da sociedade brasileira como pluricultural e pluriétnica.

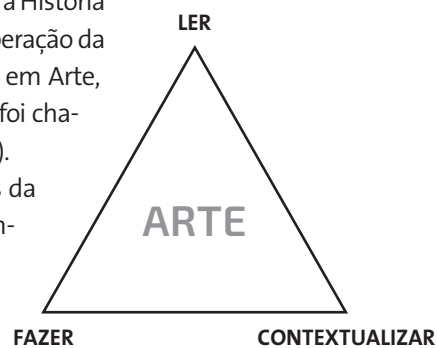
Além da perspectiva crítica da arte-educação para a cultura visual, acreditamos que o aprendizado da arte possui uma relação direta com a assimilação dos **procedimentos artísticos**, o que também influenciou a curadoria educativa e a organização curricular deste livro. É por meio do contato com os procedimentos historicamente constituídos que os estudantes (re)criam procedimentos expressivos das artes visuais, audiovisuais, musicais, teatrais e corporais e interagem com fenômenos que mobilizam seus próprios afetos e percepções, constituindo um conhecimento de si e do mundo. Sem pôr em prática os diversos procedimentos expressivos e a experiência estética, o aprendizado em arte dificilmente acontece.

Aqui propomos, então, que os estudantes vivenciem momentos de experimentação artística de forma reflexiva, além de dedicar momentos à apreciação da arte e de seu questionamento. Os conteúdos conceituais, como os elementos das linguagens, os conceitos estéticos e os fatos antropológicos e sociais, aparecem, portanto, articulados aos conteúdos procedimentais. Dessa forma, os estudantes podem ir além do que já conhecem e, assim, ser capazes de desenvolver habilidades de percepção, expressão e interpretação, que favorecem o processo de alfabetização e de leitura do mundo.

Assim sendo, para cuidar do aspecto crítico presente na tendência pedagógica escolhida e dos procedimentos, a proposta didática dos capítulos que formam as Unidades temáticas da obra se baseia na **Abordagem Triangular** sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (1942).

Entre as várias metodologias de ensino de Arte disseminadas no Brasil no decorrer das últimas quatro décadas, destacaram-se aquelas que, de acordo com uma abordagem do ensino de Arte concebida nos Estados Unidos, tratavam de forma integrada a História da Arte, a crítica, a estética e a produção artística. Essa concepção previa a superação da autoexpressão criativa e do tecnicismo, resgatando um conteúdo específico em Arte, com foco no desenvolvimento do pensamento artístico e estético, e por isso foi chamada de *Discipline-Based Art Education* (Arte-educação baseada na disciplina).

No Brasil, essa proposta sofreu uma adaptação: uniram-se as vertentes da crítica e da estética na dimensão “leitura da imagem”. Essa concepção de ensino e aprendizagem em Arte foi denominada Abordagem Triangular, pois afirma que tal processo se dá por três eixos: ler, fazer e contextualizar, como mostra o esquema ao lado.



Assim, para que os estudantes possam construir saberes artísticos no contexto contemporâneo, é preciso que a escola promova atividades de produção artística, de leitura do campo de sentido ou da obra de arte e de contextualização sobre o que é visto e realizado em Arte e na cultura visual. Portanto, o presente material didático foi pensado com o objetivo de favorecer essas atividades, organizando as seções principais de cada capítulo a partir da leitura, da contextualização e do fazer artístico.

Ainda que a Abordagem Triangular proposta por Barbosa seja voltada para o ensino das artes visuais e não oriente uma ordem ou sequência didática específica de organização dos vértices do triângulo, neste livro nos apropriamos dessa proposta para o ensino de todas as linguagens⁶ e optamos por organizar as seções dos capítulos na seguinte ordem: **leitura da obra, contextualização e produção**, entremeadas de atividades de pesquisa e de experimentação artísticas, como será visto mais adiante em **Estrutura da obra**. A justificativa para tal escolha se dá por acreditarmos que, quanto mais os estudantes conhecerem e relacionarem o trabalho de artistas e grupos apresentados com seu contexto e a própria produção artística, mais serão capazes de criar e produzir arte. Entretanto, dentro de cada Unidade, você pode ficar livre para alterar a ordem dos capítulos, conforme o projeto político-pedagógico da escola e o seu planejamento.

Também consideramos ser importante ter a **pesquisa como princípio pedagógico** na busca por um processo de ensino e aprendizagem significativo, visando à participação dos estudantes tanto na prática pedagógica quanto no relacionamento entre a escola e a comunidade. Assim, em diversas seções dos capítulos de cada Unidade existem propostas de pesquisas, entrevistas e visitas culturais, que auxiliam o estudante a compreender melhor os conteúdos vistos, engajando-o na construção dos saberes.

Tendo em vista a importância do Ensino Médio na vida dos estudantes, também respeitamos em nossa proposta didática os **Direitos da Criança e do Adolescente**, os **Direitos Humanos** e a **sustentabilidade ambiental** como princípios norteadores, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e o exercício pleno da cidadania. As obras de arte apresentadas tratam de assuntos como respeito à diversidade étnica, cultural e de gênero, discriminação racial, violência contra a mulher, consciência ambiental, sustentabilidade, consumo consciente, mercado de trabalho, entre outros, para auxiliar na construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Além disso, como o princípio educativo do Ensino Médio é o trabalho, a obra busca proporcionar a compreensão do processo histórico das produções artística e tecnológica, entendendo-as como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente. Afinal, é essa compreensão que fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões artísticas, entendidas como forma contratual socialmente reconhecida.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, um dos objetivos das aulas de Arte é promover experiências estéticas e culturais, a fim de desenvolver a capacidade de expressão e de interpretação artística dos estudantes nas diversas linguagens e ampliar seu repertório acadêmico e cultural para que eles possam intervir de forma consciente na vida social e profissional. Por isso, esta obra também tem como fim ampliar o repertório acadêmico e cultural dos estudantes para que eles possam interpretar, criticar e representar o mundo à sua volta, por meio de uma educação crítica e

⁶ Em música, buscamos respaldo nas ideias sobre improvisação musical de H. J. Koellreutter, compositor e educador alemão que viveu no Brasil de 1937 a 2005, ano de sua morte, e nas ideias sobre as experiências musicais diretas de K. Swanwick, educador musical inglês. Em dança, nos inspiramos no conceito de consciência corporal, oriundo da educação somática, tais como a Body-Mind Centering, a Eutonia, entre outras, além das ideias de Rudolf von Laban (1879-1958), que criou um movimento que revolucionou a maneira de pensar o corpo em movimento. No teatro, buscamos respaldo no jogo teatral de Viola Spolin, no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, entre outros.

uma metodologia de ensino pós-moderna, adotadas por esta obra, reconhecendo-se como integrantes de uma comunidade de artistas, apreciadores e críticos de arte.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao longo dos três anos finais do ciclo básico, o ensino de Arte deve ser organizado de modo que os estudantes sejam capazes de:

- realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais), analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas;
- apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição como a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros;
- analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações das artes – em suas múltiplas linguagens – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão social e histórica;
- valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte.

Nesse sentido, esta obra busca levar os estudantes do Ensino Médio a:

- desenvolver um olhar sensível em relação às características expressivas das linguagens não verbais e artísticas;
- aumentar a capacidade de experimentação e os procedimentos com materiais, instrumentos e técnicas, nas mais diversas linguagens não verbais e artísticas;
- fruir manifestações e produções culturais por meio da interação com os objetos de arte e da criação de sentido para eles, de forma a sair do senso comum e dos estereótipos e até chegar a uma elaboração do pensamento artístico;
- analisar manifestações e produções culturais baseando-se nas qualidades estéticas presentes em seus signos e em seus múltiplos sentidos e usos sociais;
- valorizar as manifestações e produções artísticas que se caracterizam como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da equidade social, da consciência ecológica e da diversidade cultural;
- conhecer períodos e movimentos da História da Arte;
- conhecer diversas modalidades profissionais relacionadas às artes;
- pesquisar sobre arte e cultura e expor seus trabalhos;
- criar manifestações e produções artísticas a partir da ludicidade, da imaginação cultivada, do pensamento artístico e da consciência de valores estéticos, culturais e éticos;
- produzir manifestações e produções artísticas, selecionando procedimentos, elementos poéticos e expressivos, tecnologias e técnicas em diferentes situações;
- expor manifestações e produções culturais, preocupando-se com o acesso do público e com a sua interação.

As linguagens artísticas e os estudantes do Ensino Médio

As linguagens artísticas visual, audiovisual, musical, corporal e teatral caracterizam-se pela liberdade em relação à expressão: um artista pode criar seu próprio sistema de signos, até mesmo misturando linguagens verbais e não verbais. O fazer artístico é uma **experiência poética**, em que se articulam os significados e a expe-

rimentação de técnicas materiais visuais e plásticas, de movimentos, de materiais sonoros, entre outros. Assim, os estudantes são convidados a experimentar os mais diversos procedimentos artísticos no decorrer dos estudos deste livro.

Além disso, as linguagens artísticas também devem ser interpretadas ou lidas e, para que isso seja possível, os estudantes precisam ter momentos de **fruição estética** e de leitura das obras de arte para poder se aprofundar nelas. Por isso, esta obra propõe momentos de apreciação e de leitura de obras de arte diversas. Como já vimos, durante a apreciação de uma produção artística, somos afetados pelos signos presentes nas obras de arte, que podem provocar emoções e despertar pensamentos e ideias que também levam a leituras diversas da realidade. A fruição estética possibilita a todos uma livre interpretação das obras de arte, gerando o que chamamos de **polissemia de sentidos**.

A fruição estética é um processo que envolve sensação, emoção e razão e pode ser expressa tanto pela linguagem não verbal, ou seja, por expressões faciais e/ou corporais, como por meio da linguagem verbal. Cada estudante responde de um modo próprio aos estímulos da fruição estética. Alguns ficam animados e alegres, outros, tímidos. Dessa forma, é importante que você esteja atento às respostas de seus estudantes. Aos poucos, saberá avaliar o quanto cada um se envolveu ou não com as atividades e poderá, também, perceber o gosto estético de cada um. Afinal, em Arte é possível preferir determinada linguagem a outra, o que implica conhecer e experimentar todas elas, direito proporcionado nas atividades previstas neste material, já que, para poder manifestar preferência, é preciso conhecer todas as opções. Em outras palavras, a expressão artística e a fruição dependem do repertório cultural de cada um, e a escola possui papel imprescindível na construção desse repertório.

Isso quer dizer que é papel da escola, da disciplina Arte e também deste livro didático planejar **mediações educativas** que levem os estudantes a vivenciar momentos de fruição estética e de reflexão sobre os temas das obras, as linguagens, os materiais e as técnicas que as constituem, sobre a intenção do artista, sobre valores que elas carregam e sobre o contexto em que as obras foram produzidas. Dessa forma, os estudantes podem ampliar seu conhecimento artístico e estético e seu repertório cultural. Essa foi uma de nossas principais preocupações ao organizar as questões que dirigem a leitura de obras de arte neste livro. Os diálogos propostos levam os estudantes à reflexão e a criar juízos de valor sobre as obras e sobre o trabalho dos artistas, relacionando-os com seus valores e sua experiência de vida.

Outro aspecto relevante é a importância da **interdisciplinaridade** entre as linguagens artísticas, compreendendo que ela depende do aprofundamento em cada uma das linguagens artísticas: artes visuais, audiovisuais, música, teatro e dança. Para tanto, como já foi explicitado anteriormente, em nossa obra buscamos trabalhar com temas ou eixos temáticos que unem as cinco linguagens artísticas e que valorizam a especificidade de cada uma delas. A seguir, explicitamos nossa abordagem para cada uma das linguagens artísticas trabalhadas.

Linguagem visual

Os estudantes do Ensino Médio podem apresentar um grande repertório visual oriundo do contato que têm com as muitas produções artísticas que circulam na sociedade, como as imagens veiculadas pela televisão, pelo cinema e por *sites* da internet, além das obras expostas em revistas, livros, museus ou outros espaços de divulgação. Em outras palavras, ao participar da cultura, esses estudantes constroem seu repertório sobre artes visuais.

Em linhas gerais, a percepção dos estudantes sobre o jogo de luz e sombra, de tonalidades e de formas já está desenvolvida. Esses jovens já são capazes de representar a figura humana com articulações e de desenhar o espaço explorando as diferenças entre os tamanhos dos objetos, utilizando-se das perspectivas linear e atmosférica. Entretanto, sua produção em artes visuais é reflexo da capacidade de enxergar a si e de sua relação com o mundo. Por tudo isso, ao se expressar por meio da linguagem visual – com desenhos, pinturas, colagens, esculturas, fotografias, etc. –, os estudantes revelam muito daquilo que sabem e sentem em relação aos objetos, às pessoas, à vida.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, os estudantes dessa faixa etária valorizam o conhecimento acerca do procedimento que resultou em uma manifestação artística. Além disso, são criativos e apreciam explorar procedimentos, a fim de perceber alguma mudança no resultado final. Nesse sentido, a pressão que o grupo exerce no indivíduo, principalmente nessa idade, pode ser transformada em algo positivo, caso o grupo seja estimulado a criar, a desafiar seus limites e a dialogar. O gosto pessoal e a crítica devem ser estimulados por meio de conversas, pesquisas e experimentações. A motivação para o aprendizado da arte deve estar ligada à contribuição que cada aluno pode dar para a finalização de um projeto.

Segundo pesquisas da área, isso também ocorre quando leem e interpretam obras de arte visual: os estudantes expressam sua experiência, seu conhecimento prévio e seu repertório cultural. Isso significa que a apreciação pode ser mais ou menos complexa, dependendo do contato do apreciador com as obras de arte. Michael Parsons, em seu livro *Compreender a arte*⁷, afirma que a leitura de uma obra de arte visual sempre busca significações e sentidos. Edmund Feldman, em seu livro *Becoming Human through Art*⁸ [Tornando-se humano por meio da arte], identifica os diferentes tipos de olhar que podem suscitar do leitor que desenvolveu a crítica de arte. Também existem pesquisas brasileiras relevantes sobre leitura de imagens realizadas por Ana Mae Barbosa, Rosa Iavelberg, Terezinha Franz, Anamélia Bueno Buoro⁹, entre outros estudiosos, que entendem que as imagens são objetos do conhecimento e destacam a necessidade em desvelar aos estudantes as imbricações entre arte e cultura.

Por tudo isso, durante a leitura de imagens, os estudantes devem ser livres para se expressar. É por meio da sua escuta respeitosa e do diálogo estabelecido com você e os colegas que eles desenvolverão a capacidade de questionamento, tão importante para a formação de um leitor que interpreta os textos que estão a sua volta. Mas, a fim de mediar conhecimentos, é preciso conduzir o olhar dos estudantes e ressaltar aspectos formais das obras, como linhas, cores, formas, volume, proporção, movimento, etc., e, também, aspectos relativos aos conteúdos (conceituais, factuais, procedimentais) considerados relevantes para o aprendizado deles.

Para Buoro, existem sete momentos importantes para a mediação de leitura de imagem:

- descrição da imagem;
- descoberta de percursos visuais sobre a imagem a fim de perceber toda a estruturação da composição e possibilitar o afloramento de questões e significações pertinentes e inerentes ao texto visual;

7 PARSONS, M. *Compreender a arte*. Portugal: Editorial Presença, 1992.

8 FELDMAN, E. B. *Becoming Human through Art*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1970.

9 BUORO, A. B. *Olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.; *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: EDC/Fapesp/Cortez, 2002.

- percepção das relações entre a obra focalizada e a produção anterior realizada pelo artista produtor;
- pesquisa a fim de aproximar-se mais do significado visual, saindo em busca das respostas que surgiram no processo de leitura;
- comparação ou diálogo entre obras da mesma época e produção atual;
- construção de texto verbal com registro do percurso empreendido, o qual abarque a significação do texto visual lido;
- abordagem do conceito de produção artística como construção de linguagem e trabalho humano.

Sua pesquisa foi a inspiração para a leitura de imagens que orientamos nesta obra, porque ela dialoga com a perspectiva crítica da arte-educação baseada na cultura visual, principalmente no que tange à pesquisa, à significação do texto visual lido e à abordagem de obra de arte como construção da linguagem e fruto do trabalho humano.

Linguagem audiovisual

Segundo pesquisa realizada em 2014 pelo Ibope¹⁰, as crianças e os jovens brasileiros passam, em média, cinco horas e meia por dia assistindo a programas de televisão, filmes e desenhos animados e assistem aproximadamente a quarenta mil propagandas em um ano. Segundo a pesquisa, muitos desses objetos culturais incentivam o consumismo exagerado. Por isso, tão importante quanto saber ler, interpretar e escrever, assistir a um filme ou a um vídeo com olhos críticos é fundamental para que se alcance uma formação cidadã.

Como apontado anteriormente, segundo a arte-educação baseada na cultura visual, a cultura midiática pode e deve ser problematizada nas aulas de Arte, pois, em nossos dias, quase tudo o que nos sensibiliza e informa advém de imagens e “visualidades” veiculadas pelos meios de comunicação e pela publicidade. Visualidade, para os arte-educadores, significa mais do que visão, um dos sentidos humanos. Ela se relaciona ao modo como um grupo social cria o seu modo de “ver”, ou de descrever e representar o mundo visualmente. Um dos representantes dessa forma de entender o ensino de Arte é o professor americano Nicholas Mirzoeff¹¹. Segundo ele, a visualização é a característica do mundo contemporâneo, entretanto poucos de nós conhecemos aquilo que observamos, pois existe uma grande distância entre a constante experiência visual da cultura contemporânea e a habilidade para analisá-la. Nesse sentido, a proposta desta obra é favorecer esse desenvolvimento em conjunto com o trabalho desta própria escola.

Utilizar a linguagem audiovisual em sala de aula apenas como passatempo é, portanto, desconsiderar seu potencial educativo. Os estudantes podem ampliar diversas habilidades se forem instigados a pensar sobre as produções midiáticas e a produzir audiovisuais. Enfim, são telespectadores e entram em contato com muitos temas por meio da televisão: conhecem culturas, absorvem diferentes modos de falar e agir, recebem informações, etc. Tudo isso se dá por meio da representação imagética e da percepção sonora. Cabe, então, ao educador, saber usá-las de forma produtiva para criar significados.

¹⁰ Disponível em: <<http://criancaconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos/>>. Acesso em: 15 maio 2016.

¹¹ MIRZOEFF, Nicholas. *Visual Culture Reader*. London: Routledge, 1998.; *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge, 1999.

Para isso, a presente obra aborda o trabalho com a linguagem audiovisual abrangendo três eixos primordiais: apreciação, produção e divulgação. A apreciação enfoca a leitura crítica de alguma obra mediada pelo educador. A produção exige a participação dos estudantes em experimentações audiovisuais com e sem tecnologias, utilizando brinquedos, atividades com luz e sombra, registros do movimento, brincadeiras, etc. Já a divulgação dos trabalhos realizados pelos estudantes implica uma ação política de democratização de acesso aos meios de comunicação. Nesse sentido, a internet, ao fornecer plataformas gratuitas de divulgação de vídeos, configura-se em excelente meio, além dos eventos escolares. Cabe avaliar e escolher portais seguros, além de meios para proteger a identidade dos alunos, como a isenção de cadastros, ou você pode criar um cadastro em nome da turma, com o qual todos poderão publicar suas produções.

Com a presença crescente das tecnologias na vida cotidiana, muitos jovens do Ensino Médio tiram fotografias e fazem pequenos vídeos com o celular. Assim, é muito indicado o uso desse aparelho em trabalhos com a linguagem audiovisual. Ressaltamos o papel da escola de fornecer parâmetros, tanto técnicos como éticos, para que as tecnologias sejam utilizadas com cuidado e consciência, evitando maus usos. É justamente essa a proposta da obra em relação à apropriação e ao uso das tecnologias de comunicação e informação, por meio de questionamentos que levam à crítica das obras audiovisuais.

Linguagem musical

Tradicionalmente, a técnica e a erudição adquiridas nos conservatórios musicais eram aspectos considerados essenciais para uma boa formação musical. Desde meados do século XX, entretanto, outro modo de ensinar e aprender música vem sendo aceito e valorizado. A fim de ampliar a percepção e a consciência do indivíduo e contribuir para a superação de preconceitos, posturas individualistas e visões de mundo dualistas, três eixos de trabalho fazem parte dessa nova prática, adotada para o ensino da linguagem musical neste livro: a audição atenta da obra, sua contextualização e a *performance* e a criação musicais, que podem ser entendidas como a produção, dentro da proposta didática aqui apresentada. Para tanto, é preciso criar contextos educacionais que respeitem e estimulem o sentir, o questionar e o criar, além de promover situações para o debate relacionado à música.

O ato de ouvir e fruir músicas e canções consiste em receber estímulos sonoros, transformá-los em percepções e, então, inseri-las em nosso contexto mental (psíquico, afetivo, cultural, entre outros). Essa inserção se dá mediante a estruturação de novas configurações mentais. Nossa reação à música é, portanto, um ato de (re)criação. Segundo Moraes¹², a música atua por meio de três dimensões, a corpóreo-sensorial, a afetivo-subjetiva e a estético-social. Essas dimensões são indissociáveis e integram aspectos fisiológicos, psicológicos e socioculturais.

A dimensão **corpóreo-sensorial** é epidérmica, está relacionada ao ritmo e é acompanhada pelo ato de dançar. Já a **afetivo-subjetiva** relaciona-se a sensações, lembranças, emoções e sentimentos e é difícil de definir verbalmente. A **estético-social**, por sua vez, envolve a apreciação musical baseada em determinadas estruturas e formas estéticas compartilhadas e é estabelecida histórica e socialmente por meio do contato com diferentes músicas e canções. Assim, a mediação escolar pode e deve diversificar e ampliar a escuta musical.

12 MORAES, J. J. de. *O que é música*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

O jogo permite que os estudantes do Ensino Médio realizem experimentações com materiais sonoros, instrumentos musicais, o corpo e a voz. Ao participar desse tipo de sensibilização, eles desenvolvem habilidades relacionadas tanto à escuta musical como à *performance* e à criação. A escuta sonora e musical desenvolve aquilo que Murray Schafer¹³ chamou de “ouvido pensante”: mais do que simplesmente ouvir, a escuta atenta e sensível leva os estudantes a perceber, analisar e refletir sobre o mundo a sua volta e sobre as produções musicais.

A *performance*, por sua vez, não é tratada como atividade delegada apenas a instrumentistas talentosos ou “gênios” musicais, mas como uma atividade criativa e ativa, o que inclui a participação envolvida e comprometida dos estudantes. Nessa perspectiva, a improvisação e a composição mais complexa são equivalentes na criação musical. Isso quer dizer que a criação musical se relaciona a uma organização de ideias que podem ou não seguir princípios de estilo. Mais uma vez, o engajamento dos estudantes é essencial: é preciso ter consciência de que se está criando uma sequência de sons e ter essa intenção, além do fato de essa sequência conseguir expressar seus pensamentos e suas emoções. Para Hans-Joachim Koellreutter, citado por Carlos Kater¹⁴, a improvisação está sempre relacionada com a autodisciplina, a concentração, o trabalho em equipe, a memória e o senso crítico.

Em outras palavras, nesta obra valorizamos o processo de ensino e aprendizagem de música como uma visão global e integradora do mundo e dos processos de escuta, experimentação e criação, abrangendo o diálogo com músicas e canções da estética contemporânea e das culturas não ocidentais.

Linguagem corporal

Diferentemente da visão dualista que coloca corpo e alma como domínios opostos, a dança-educação visa contribuir para o aprendizado e a formação do cidadão ao compreender que o corpo pensa e que podemos desenvolver a consciência corporal. É essa compreensão que embasa nossos capítulos sobre a linguagem corporal.

Alguns estudiosos da dança e do movimento humano, como Rudolf Laban, Gerda Alexander, Peter Brook, Angel Vianna, Lenira Rangel, Isabel Marques, entre outros, entendem a dança como o “pensamento do corpo”, sugerindo que essa visão dualista seja abandonada e o processo educativo seja mais holístico e produtivo. Como afirma Isabel Marques¹⁵, é possível “pensar dançando e dançar pensando”.

Para que isso aconteça, é preciso entender o ato de dançar como um modo de uma pessoa conhecer seu corpo e a si mesma. Em outras palavras, é preciso desenvolver a consciência corporal dos alunos, e não só habilidades relativas a um tipo específico de dança, como o balé clássico, por exemplo.

Nesse sentido, não existem os que “sabem” e os que “não sabem” dançar: a dança é um dos aspectos que compõem a existência de qualquer pessoa, uma vez que o movimento é a base de todas as ações humanas. Nosso corpo, mesmo quando parece estar parado, precisa estar em movimento para se manter vivo (essa é, a propósito, uma das questões centrais para muitos artistas da dança contemporânea, que incluem em seus trabalhos a importância do movimento interno dos órgãos e dos fluidos do corpo). É essa consciência que a dança-educação busca desenvolver.

13 SCHAFER, Murray. *Le paysage sonore*. Paris: J. C. Lattès, 1979.; *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.

14 KATER, Carlos. *Música viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa/Atravez, 2001.

15 MARQUES, I. *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

Em nossa obra, entendemos que a dança é uma forma de o ser humano se expressar por meio do movimento corporal. É também uma maneira de conhecer a si mesmo, ao mundo, interagir com ele e com as outras pessoas. Dessa forma, o trabalho com dança na escola pode tornar-se uma maneira de criar elos mais estreitos entre professores e estudantes. Para isso, é fundamental reservar momentos para discutir sobre as práticas propostas, de acordo com aquilo que avalie ser necessário para cada turma. Promovendo exercícios de consciência corporal, como os que constam deste livro, e discutindo sobre essas práticas, é possível conhecer e compreender a expressão corporal dos estudantes, aproximar-se deles, além de impulsionar uma maior integração do grupo.

Incorporando a dança às aulas de Arte, é possível explorar as possibilidades de movimento e as relações entre tais possibilidades e a expressão individual. Trabalham-se a relação entre os diferentes corpos e a relação entre o corpo e o espaço. É também esse tipo de trabalho que estimula a coordenação motora, o equilíbrio e o tônus muscular, além de abrir espaço para o exercício da imaginação, a capacidade lúdica e a socialização.

Descobrir outras maneiras de se movimentar que não aquelas com as quais já estamos habituados constitui a criação estética que permeia a dança. E é justamente a busca por novas possibilidades, para além do usual, que permite que os estudantes imaginem e deem forma a um mundo diferente, não restrito àquilo que já está estabelecido.

Além disso, entendemos a dança como uma das expressões que nos atingem visualmente; portanto, passível de análise e crítica. Em razão disso, os eixos de ensino que estruturam os capítulos de dança são os mesmos das artes visuais: desvelar e fruir espetáculos de dança ou trechos deles, contextualizá-los e criar coreografias com exercícios de consciência corporal.

Linguagem teatral

Para Viola Spolin¹⁶ (1906-1994), o objetivo do trabalho com a linguagem teatral na escola não é o de formar atores, mas abrir caminho para que cada estudante descubra a si mesmo e reconheça a importância da arte em sua vida. O teatro ajuda o aluno a desenvolver maior domínio do tempo, do corpo, da verbalização e da expressão. Porém, longe de ser apenas instrutivo, o teatro é, sobretudo, uma forma de arte que deve ser explorada por seu caráter estético. Quando pensamos em teatro como arte, devemos nos preocupar também com a qualidade artística que as peças oferecem.

Como arte, o teatro em sala de aula põe o estudante em contato com uma das mais antigas manifestações culturais, que aborda diversos temas, podendo discutir questões essenciais da existência humana. Nessa perspectiva, o teatro tem função estética, catártica, questionadora, social e política. Existem algumas facetas do teatro que podemos explorar, como a criação do personagem, o espaço cênico e a ação teatral, que estão presentes nos jogos teatrais, desenvolvidos por Viola Spolin e trazidos ao Brasil pela professora Ingrid Koudela (1948). Baseados na improvisação, os jogos constituem um recurso interessante para desenvolver capacidades como atenção, concentração e observação.

Nas produções teatrais em sala de aula, é essencial que se compreenda a diferença entre improvisação e dramatização. A improvisação caracteriza-se pela expe-

¹⁶ SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.; *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.; *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

rimentação livre. Já a dramatização se caracteriza pela construção intencional de uma peça de teatro, com todos os elementos que lhe são próprios: espaço cênico (cenário, figurino, maquiagem, iluminação, etc.), personagens e ação teatral.

Assim, concluímos que o trabalho com teatro na escola articula o discurso falado e o escrito, a expressão corporal, as expressões plástica, visual e sonora na elaboração de dramatizações; contribui para o desenvolvimento da comunicação e da expressão; ajuda os estudantes a desenvolver suas próprias potencialidades; coloca-os em contato com um novo gênero literário; e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura.

Além disso, entendemos o teatro como uma das expressões que nos atingem visualmente; portanto, passível de análise e crítica. Por isso, os eixos de ensino que estruturam os capítulos dessa linguagem são os mesmos das artes visuais: ler, contextualizar e fazer arte.

A importância do ambiente de aprendizagem e do acesso aos espaços de divulgação cultural

O ambiente de aprendizagem em Arte é muito importante, pois auxilia os educadores a conduzir os estudantes à experiência estética, estimulando sensações e pensamentos. Para tanto, é importante que o espaço destinado às atividades do fazer artístico seja o mais adequado possível. A seguir, são dadas algumas orientações a fim de preparar o espaço para o ensino de Arte.

- Para a realização de atividades de arte visual, é importante o acesso fácil a pias, a disponibilidade de mesas grandes (ou a possibilidade de juntar pequenas mesas ou carteiras) e a disposição dos materiais que serão utilizados, previamente separados. Os estudantes devem utilizar aventais (ou camisetas velhas) e materiais e instrumentos artísticos adequadamente.
- Se a escola dispuser de professor de Informática Educativa, as atividades de arte audiovisual podem ser realizadas em parceria com ele e com os equipamentos eletrônicos, como computadores e câmeras de vídeo, no laboratório de informática.
- Uma sala ou outro ambiente mais afastado deve ser reservado para as experimentações musicais.
- Se houver, o auditório da escola deve ser utilizado para as aulas de teatro. Do contrário, devem ser afastadas as carteiras e as cadeiras, para que haja espaço para as apresentações ou improvisações.
- As aulas de dança podem ser realizadas na quadra esportiva ou em uma sala de aula livre de carteiras e cadeiras.

Visitas culturais

Além do ambiente escolar, outro importante recurso que favorece a ampliação do repertório cultural dos estudantes são as **visitas culturais**. O estudo do meio, entre outras vantagens, possibilita a reintegração da escola aos meios físico, social e cultural em que está inserida e leva à compreensão e ao reconhecimento da importância dos processos e fatos históricos que constituem sua realidade, contribuindo para uma reflexão a respeito do papel de cada um como membro da comunidade escolar e como cidadão.

As visitas culturais têm como objetivos aprofundar um tema ou conteúdo trabalhado em sala de aula e estimular o olhar investigativo e o desejo de pesquisar.

Elas têm um papel importante no processo de construção de conceitos e do pensamento crítico dos estudantes sobre arte, pois desenvolvem a capacidade de observar, descobrir, documentar, analisar, criticar e utilizar diferentes meios de expressão.

Portanto, fique atento às opções que a sua cidade oferece: você pode planejar visitas culturais a praças, parques, fábricas, igrejas, centros culturais, teatros, estúdios e cinemas, bem como a ateliês de artistas e artesãos, espaços de arte urbana, como a arte produzida pela cultura *hip-hop*, feiras populares, coleções particulares, espaços culturais comunitários, aldeias indígenas, quilombos, entre outros.

Para realizar uma visita cultural significativa, que faça sentido para os estudantes, é preciso relacionar o lugar visitado à temática e ao conteúdo que estão sendo trabalhados em sala de aula. Para que isso seja possível, diversas sugestões de visita são dadas ao longo da obra.

Preparando a visita

É seu papel estimular os estudantes a participar ativamente da visita cultural, conversando sobre o local a ser visitado e tendo em mente a relação que você quer que eles façam entre o conteúdo estudado em sala e informações e conhecimentos que a visita ajudará a construir.

É importante, também, mostrar aos estudantes imagens, reportagens, folhetos ou vídeos que tragam informações sobre o objeto da visita. Se alguém da turma já visitou o lugar, aproveite para explorar suas impressões e observações.

Providencie as autorizações dos pais ou responsáveis para sair com os estudantes da escola. Caso necessário, explique a eles os objetivos dessa atividade.

Peça ajuda à direção da escola em relação ao transporte que os levará até o local. Lembre-se de visitá-lo antes de levar os estudantes e se informe sobre possíveis regras e restrições, como a proibição de fotografar ou filmar. Caso a visita dure muito tempo, pense também na alimentação e no vestuário dos estudantes.

Verifique se o local possui monitores ou arte-educadores que possam auxiliar durante a visita. Converse com eles a fim de planejar a apreciação conforme os seus objetivos pedagógicos. Se a visita for a espetáculos de música, dança ou teatro, averigue se os artistas podem conversar com os estudantes ao final da apresentação.

É seu papel, também, indicar que material deve ser utilizado durante a visita, como um caderno de anotações, papel e prancheta, caneta, lápis de cor, máquina fotográfica, câmera de vídeo, etc. E, para que tudo corra bem, promova uma roda de conversa antes de sair e combine com os estudantes algumas regras de convivência e comportamento. Se achar necessário, registre o combinado na lousa como uma forma de contrato didático.

Durante a visita

Estimule os estudantes a questionar aquilo que veem, ouvem, percebem e sentem, conversando e fazendo perguntas tanto a você como aos artistas e/ou monitores do local.

Se a visita for a alguma manifestação cultural popular, como um festejo, deixe-os dançar e cantar livremente. Essas manifestações podem ser muito envolventes e serão uma experiência inesquecível para os estudantes.

Em todas as situações, é muito importante a sua participação como mediador das informações advindas da visita cultural e do conteúdo trabalhado em sala de

aula. Registre a visita em vídeo e, se tiver permissão, o diálogo dos estudantes com os artistas e/ou monitores. Esse registro é muito importante para que possa avaliar a experiência e verificar se os objetivos da visita foram alcançados, comparando-os com as atitudes e afirmações dos estudantes.

Depois da visita

Após uma visita cultural, é interessante que você converse com os alunos para desvelar as impressões deles e o que eles apreenderam durante a proposta, além de descobrir de que maneira eles recebem a ideia de realizar uma atividade fora da escola.

Dessa forma, depois de cada visita, proponha uma roda de conversa e discuta com os estudantes sobre as impressões e as descobertas realizadas por eles durante o passeio cultural. Faça uma síntese do que eles disserem, registrando por escrito ou gravando em vídeo.

Comunicando o que foi aprendido

As saídas culturais sempre criam muita expectativa, envolvimento e animação por parte dos estudantes. Por isso, sugerimos que você os ajude a produzir um jornal sobre a visita, no qual eles reconhecerão a importância de comunicar aos outros suas descobertas e seus aprendizados. Valem também registros em vídeo, como um documentário, ou mesmo um relato de viagem na forma de um livreto.

Essas visitas são importantes para desenvolver nos estudantes o gosto por frequentar locais de divulgação da arte, despertando neles o desejo de realizá-las autonomamente. Incentive-os também a levar os familiares aos locais visitados por vocês.

O ensino de Arte e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

É inegável que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) provocaram mudanças na forma como as pessoas se relacionam na atualidade, que ultrapassam o uso cotidiano das tecnologias. Podemos dizer que uma nova cultura está surgindo, a chamada cultura cibernética ou **cibercultura**, como definiu Pierre Lévy¹⁷ (1956). Segundo o filósofo, aspectos plásticos e em rede caracterizam essa forma de cultura, que constitui um universo indeterminado e em constante renovação e produção.

A cibercultura é híbrida: mistura linguagens, mídias e identidades culturais, promovendo um cenário inovador e ao mesmo tempo caótico e instável, que provoca o crescimento acelerado das tecnologias e das mídias, a expansão dos mercados culturais e a emergência de novos hábitos de consumo. É **hipermidiática** e **hipertextual** e, nesse contexto, apresenta questões que dizem respeito ao ser humano – seu modo de vida, o espaço, a maneira como se comunica e como constrói sua cultura.

A arte também tem se apropriado dessas linguagens híbridas e hipertextuais. Na cibercultura, a arte não é finita, não pode ser contida em uma moldura, gravada em um CD ou terminar na última página de um livro. É aberta, livre, e o seu sentido é construído com a intervenção de quem a aprecia – tal como acontece nas culturas de tradição oral, nas quais histórias imemoriais ganham novas versões cada vez que são (re)contadas.

¹⁷ LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2009.

Assim, nas aulas de Arte, faz-se necessário criar estratégias didáticas que contemplem o uso da internet e dos produtos multimídia, tornando o processo de ensino e aprendizado de arte muito mais significativo e adequado ao nosso tempo. Portanto, nesta obra sugerimos, sempre que possível, o uso da internet para pesquisas e também o uso de *softwares* de edição de vídeo, além do uso de máquinas fotográficas e filmadoras. Para tanto, sempre orientamos o trabalho em parceria com o professor de Informática Educativa.

Arte e interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um modo de entender os processos de aprendizagem e também os modos de ensinar. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹⁸, os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual.

Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como o direito das crianças e dos adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Consideramos o campo dos estudos em Arte interdisciplinar por natureza, dadas as diferentes temáticas que cada obra aborda e os dois níveis de interdisciplinaridade da disciplina: entre as linguagens artísticas e entre os outros componentes curriculares.

A interdisciplinaridade entre as linguagens visual, audiovisual, musical, corporal e teatral pode ser explorada em sequências didáticas. É possível, por exemplo, estudar uma obra de arte híbrida em relação às linguagens, como instalações, *performances*, *videarte* e *videodança*. As manifestações populares também se enquadram nesse contexto: o Carnaval, por exemplo, envolve música, dança, artes visuais e, por vezes, teatro.

Dessa forma, nesta obra, a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas pode ser constatada na organização por Unidades temáticas, em que cada um dos cinco capítulos que as compõem privilegia uma linguagem artística em especial, sem perder, entretanto, o diálogo com os outros capítulos e as outras linguagens da Unidade. Além disso, em cada capítulo, existe uma seção em que os estudantes aprendem sobre um artista que se expressa de forma semelhante ao artista estudado no capítulo, mas utilizando outra linguagem.

Já em relação aos outros componentes curriculares, constam na obra momentos em que a interação é colocada como sugestão, principalmente nos projetos, que buscam promover momentos em que os estudantes possam se aprofundar em um assunto ou tema pelo viés de várias disciplinas, de modo a desenvolver o pensamento disciplinar, ou seja, de cada disciplina específica, e também o pensamento complexo, definido por Edgar Morin como a compreensão das relações que existem entre esses conhecimentos e que é essencial à visão significativa do todo.

O pensamento complexo trata da conciliação das várias esferas do conhecimento, articulando o que está dissociado e distinto. Assim, o estudo de Arte pode envolver conceitos de Física, Filosofia, Sociologia, Biologia, etc., ao pensar em questões éticas ou da sociedade em que a obra se insere. Além disso, os projetos propostos

18 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2013.

podem envolver diversas áreas do conhecimento, por exemplo, a Língua Portuguesa, ao produzir convites ou anúncios sobre uma exposição, a Informática Educativa, para produzir conteúdo, a Filosofia e a Sociologia, para debater conceitos que norteiam a produção estudada, entre outras.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010)¹⁹, a interdisciplinaridade facilita o exercício da **transversalidade**, ou do uso de temas ou eixos temáticos que se integram a todas as disciplinas, já que ambas rejeitam a ideia de que o conhecimento é algo estável e acabado.

A transversalidade, por sua vez, pode ser notada neste livro por meio da curadoria das obras de arte apresentadas. Isso porque o estudo dessas obras é ampliado para uma leitura crítica, tocando alguns pontos diretamente, como questões de gênero, vida social, ciência e tecnologia, trabalho, diversidade cultural e o direito das crianças e dos adolescentes. Entretanto, este material didático também dá abertura para que mais temas sejam incluídos nas discussões, de acordo com a realidade e a vivência dos alunos.

Por tudo isso, é sempre bom frisar que Arte é uma disciplina com conteúdos e didática próprios e, portanto, não deve ser tratada apenas como um meio de produzir produtos para projetos de outras áreas.

Avaliação

De acordo com a proposta didática utilizada na coleção, a avaliação é um recurso importante para acompanhar a aprendizagem dos estudantes e também para avaliar as estratégias de ensino. Por isso, os processos e instrumentos avaliativos não devem aparecer somente no final do percurso, como se a aprendizagem fosse um produto pronto que se pode medir e verificar com um gabarito.

A avaliação do desempenho dos estudantes e de sua relação com os conhecimentos e conteúdos propostos nesta obra deve ser realizada de maneira formativa e constante.

Na avaliação formativa, professor e aluno são agentes do processo de ensino e aprendizagem em seus vários aspectos, cabendo ao professor mediar o aprendizado dos conceitos construídos, dos fatos aprendidos, dos procedimentos artísticos desenvolvidos, da transformação que o aprendizado pode acarretar no comportamento e nas atitudes dos alunos, etc. Além disso, o aprendizado em Arte supõe o domínio de termos técnicos da área. Nesse sentido, deve-se atentar para a incorporação de termos específicos de Arte ao vocabulário dos alunos, bem como seu uso. Isso pode ser feito registrando-se as falas deles, sua relação com os textos e seu envolvimento nas atividades propostas. Procure também analisar o processo de construção do conhecimento dos alunos antes, durante e depois de cada sequência didática, para que esse processo seja significativo.

A avaliação constante pode revelar caminhos para o processo de trabalho em Arte durante todo o ano letivo, promovendo a transformação das práticas didáticas com base na reflexão sobre a experiência vivida com cada grupo de alunos. Os momentos avaliativos ao longo do processo podem ser distintos, e em cada um deles podem-se elaborar instrumentos diversos para fornecer dados para responder a algumas questões importantes sobre a aprendizagem dos estudantes.

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2013.

Nesta obra, você pode avaliar os alunos por meio das atividades de pesquisa propostas no decorrer das Unidades, debates, provas, testes, relatórios, interpretações das obras de arte e atividades de experimentação, em que os alunos devem sistematizar os conceitos estudados em cada capítulo realizando uma produção artística. É importante escolher ou até mesmo variar os instrumentos avaliativos de acordo com o estágio de desenvolvimento dos estudantes.

O processo de autoavaliação também é proposto nesta obra e pode servir como um instrumento para que os alunos possam verificar seu desenvolvimento em Arte. Ela pode ser individual ou em grupo, e não deve se restringir a atitudes e valores; os estudantes devem refletir criticamente sobre os avanços relativos às suas aprendizagens específicas.

A seguir, propomos uma sequência de avaliações com perguntas que podem ser feitas em cada etapa do estudo, desde uma avaliação diagnóstica, que antecede os trabalhos da obra, até uma avaliação do próprio trabalho desempenhado em sala de aula, ao final da sequência didática. Algumas dessas perguntas também são propostas no decorrer do estudo dos capítulos, mas você pode determinar outros momentos para usá-las.

Avaliação diagnóstica

Antes de iniciar a apresentação das obras que encabeçam os capítulos e o estudo dos conceitos artísticos, você pode levantar alguns questionamentos para fazer uma avaliação diagnóstica de seus alunos. Sugerimos as seguintes perguntas, que podem ser alteradas, ampliadas e desenvolvidas de acordo com sua proposta e as respostas dos estudantes.

- O que conhecem sobre arte (artes visuais, música, dança, teatro, cinema, etc.)?
- Já tiveram algum tipo de contato com a produção artística (visual, musical, corporal, teatral ou audiovisual)? Se sim, como foi a experiência?
- Frequentam algum tipo de aula de Arte fora da escola? Se sim, qual? Em que espaços essas aulas são realizadas? Como é essa experiência? Se não, gostariam de frequentar alguma aula? Se sim, qual? Por quê?
- Conhecem algumas das práticas culturais e artísticas que ocorrem na comunidade? Se sim, quais? Alguma chama mais a atenção?
- Costumam frequentar os espaços culturais da cidade (museus, galerias de arte, centros culturais, teatros, cinemas, etc.)? Se sim, quais? Com que frequência? O que essas experiências podem agregar ao conhecimento da arte?

A partir da avaliação diagnóstica, é possível determinar alguns dos rumos e enfoques que devem ser dados durante as aulas de Arte. Além disso, também serve para que você possa conhecer um pouco mais de seus alunos e do repertório que possuem antes de começar os estudos.

Avaliação processual

Antes da sequência didática

Antes da apresentação dos conteúdos, é interessante investigar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do que será estudado. Para isso, sugerimos os questionamentos a seguir, que podem fornecer pistas sobre o que deve ter maior enfoque, por exemplo.

- O que conhecem sobre o objeto cultural que será estudado?

- O tema da sequência didática faz parte ou tem alguma relação com o cotidiano? Se sim, de que forma se dá essa relação?
- Possuem alguma experiência com a linguagem artística que será estudada? Se sim, qual?
- Conhecem algum artista que trabalhe com o mesmo tipo de produção cultural que será estudado na sequência didática? Se sim, qual? De que forma as produções se relacionam?

Durante a sequência didática

No decorrer do estudo da sequência didática, você pode avaliar se os estudantes compreenderam e assimilaram os conteúdos apresentados antes de avançar para a próxima etapa. Sugerimos que sejam feitos alguns questionamentos como os que apresentamos a seguir.

- O que acham da produção apresentada no capítulo? Por quê? Quais são os pontos que despertam mais curiosidade?
- O tema abordado no capítulo é significativo? Por quê? Existe alguma relação entre o tema e o cotidiano? Se sim, qual?
- Como compreendem o contexto sociocultural e histórico que envolve o objeto cultural estudado? De que forma esses contextos ajudaram na produção artística estudada?
- O objeto cultural que está sendo estudado é acessível a todos ou é dirigido apenas a determinado grupo social? Por quê?
- Como compreendem os elementos das linguagens artísticas implicados na produção da obra de arte estudada? De que forma as linguagens são abordadas na produção?

Depois da sequência didática

Ao finalizar cada uma das sequências didáticas apresentadas, é importante que você avalie o que os alunos compreenderam dos conceitos e as relações que fizeram no decorrer do estudo. Para isso, sugerimos algumas questões que podem clarear o seu encaminhamento.

- Depois dos estudos, o conhecimento sobre o objeto cultural estudado mudou? Como?
- De que forma os conteúdos apresentados modificaram a primeira impressão do objeto artístico estudado?
- Identificaram em seu cotidiano a presença do tipo de objeto cultural e da(s) linguagem(s) artística(s) estudada(s)? Se sim, de que forma a produção artística trabalhada pode ser relacionada ao cotidiano?
- Como se relacionaram com a própria produção artística durante as atividades? Ficaram satisfeitos? Apropriaram-se dos procedimentos trabalhados? Envolveram-se em pesquisas e experimentações com os materiais? Consideram que sua produção artística expressa suas opiniões, seus sentimentos e suas emoções?
- Consideram importante expor e divulgar seu trabalho artístico e se envolver em eventuais montagens e apresentações de seus trabalhos? Por quê?
- Quais foram as maiores dificuldades ao longo do projeto?

Avaliação final – para o(a) professor(a)

O processo de ensino e aprendizagem deve ser constantemente aprimorado. Por isso, para aperfeiçoar o encaminhamento das sequências didáticas e estabelecer melhorias no percurso dos estudantes, também é importante que você faça uma

autoavaliação do seu trabalho, relacionando-o às respostas dos alunos nas avaliações. Sugerimos a seguir alguns questionamentos sobre os quais você pode refletir ao final de cada sequência didática.

- Você realizou o mapeamento cultural? De que forma o mapeamento cultural auxiliou o seu plano de ensino?
- Foi possível abordar mais de uma linguagem artística na mesma atividade?
- Qual linguagem foi mais bem-aceita pelos estudantes?
- Os recursos materiais existentes na escola foram disponibilizados para o seu trabalho com os estudantes? Quais recursos foram utilizados com êxito?
- Os espaços físicos da escola foram disponibilizados e estavam preparados para ser utilizados nas aulas de Arte?
- A avaliação processual foi realizada? Como utilizou a avaliação processual nas atividades de ensino?
- Até que ponto sua prática educativa foi alterada a partir da avaliação processual? Reflita se ao longo do processo você mudou de estratégia, elaborou novas atividades ou alterou alguma que já estava em andamento ao observar que os estudantes estavam com dificuldade ou, então, se mudou o planejamento porque eles se entusiasmaram e aderiram à proposta, envolvendo-se mais do que o esperado.
- Elenque as alterações que realizou em seus procedimentos de ensino a partir da avaliação processual.
- Essas alterações resultaram na melhoria da aprendizagem dos estudantes?
- Você auxiliou os estudantes a realizar uma autoavaliação sobre as produções?
- Promoveu saídas culturais?
- Os objetivos planejados foram alcançados?
- Conseguiu realizar mostras, exposições e festivais de arte na escola? Se sim, de que forma esses recursos contribuíram para o aprendizado dos alunos?

A importância do portfólio para a avaliação das criações e produções artísticas dos estudantes

O portfólio pode ser tanto um instrumento de avaliação como de autoavaliação em Arte. Você pode propor aos estudantes que adquiram, antes de iniciar os estudos de cada Unidade, uma caixa ou uma pasta onde devem guardar os registros dos trabalhos realizados, como fotografias, pinturas, desenhos, colagens, filmagens, DVDs, etc., em ordem cronológica, para que possam acompanhar seu desenvolvimento.

A seleção do que compõe o portfólio é sugerida ao longo da obra, mas fica a seu critério fazer acréscimos ou alterações nessas propostas, de acordo com aquilo que julga mais significativo em relação aos objetivos estabelecidos, aos propósitos de cada atividade e à relevância que a atividade teve para o grupo.

A avaliação das criações e produções artísticas dos estudantes, entretanto, é sempre um assunto delicado. Por um lado, ao avaliar os trabalhos de arte dos alunos, podemos perder componentes importantes da área das artes, que são a subjetividade no uso das linguagens, a experiência vivida e o repertório cultural de cada estudante. Por outro lado, também entendemos Arte como uma área do conhecimento, assim se faz necessário avaliar o produto do aprendizado dos estudantes de modo claro e objetivo. Afinal, a avaliação educacional é importante para o desenvolvimento cognitivo deles, para a sua autoestima, para a valorização das suas iniciativas, e constitui uma oportunidade de sucesso e de superação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as formas artísticas constituem uma síntese subjetiva de significações expressas em linguagens artísticas, seguindo a lógica do imaginário dos alunos. Isso também acontece com os artistas, pois, ao se expressar, eles selecionam, escolhem, reordenam, recriam e reeditam os signos, transformando e dando origem a novas realidades. A capacidade criadora está ligada justamente à transformação da realidade em um objeto estético com significação artística.

Nesse sentido, ao avaliar uma obra criada pelos estudantes, é preciso levar em conta tanto aspectos objetivos, como a relação com o tema, o apuro técnico, a escolha correta da linguagem utilizada, a intenção *versus* o resultado, quanto subjetivos, como o empenho de cada aluno, a participação, a responsabilidade, a preferência, etc.

Portanto, estabeleça parâmetros de avaliação das produções dos alunos seguindo critérios que possam mensurar seu desenvolvimento artístico, técnico e cidadão e a assimilação dos conteúdos apresentados. É importante também aprimorar esses parâmetros no decorrer da obra.

Estrutura da obra

A estratégia didática de ensino de Arte apresentada neste livro explora a organização dos conteúdos em rede, conectados uns aos outros pelos temas das Unidades, que são desenvolvidos e trabalhados por meio das cinco linguagens artísticas: artes visuais, música, dança, teatro e artes audiovisuais. Em alguns momentos, há a retomada de conteúdos estudados durante anos anteriores do ciclo básico, visando à ampliação dos saberes técnicos, culturais e históricos da arte.

O diálogo entre as linguagens também é estabelecido pela curadoria escolhida para cada capítulo e reforçado pela sequência didática desta obra. A seguir, apresentamos o conjunto de partes e seções que formam a base de nossa proposta didática.

Unidades

A presente obra está organizada em volume único, dividido em **três Unidades**, que correspondem, respectivamente, aos três anos do Ensino Médio. Cada Unidade traz um questionamento que orienta a curadoria educativa e a discussão sobre arte que é desenvolvida no decorrer dos cinco capítulos que a compõem.

Os temas escolhidos partem da tendência pedagógica da obra, a arte-educação baseada na cultura visual, com o objetivo de fomentar, além da fruição estética e da leitura das obras, o conhecimento dos saberes da arte, a reflexão, o pensamento crítico e a formação cidadã dos estudantes. Conheça a seguir os temas que orientam cada uma das Unidades.

Unidade 1: O que é arte?

A Unidade que inicia a obra propõe uma reflexão sobre o conceito de arte e sua representação em diferentes épocas. Cada um dos cinco capítulos que integram esta Unidade trabalha um conceito diferente da arte, que é concatenado à ruptura promovida pela arte contemporânea, como a materialidade das obras de arte, o estranhamento de novos sons incorporados à música, a mistura de linguagens artísticas da dança-teatro, a ludicidade, a interação e o trabalho com temas do cotidiano no teatro e a tecnologia incorporada às artes visuais.

Unidade 2: Arte para quê?

A segunda Unidade da obra propõe uma reflexão sobre os diversos papéis sociais que a arte pode assumir em diferentes contextos. Os capítulos estimulam a reflexão sobre arte e questões ambientais, diferentes culturas indígenas brasileiras, diálogos culturais, artes africanas e acesso ao conhecimento.

Unidade 3: Onde encontrar arte?

A Unidade que encerra este livro trabalha o conceito de circulação da arte e os espaços onde ela pode ser encontrada. Por meio de questionamentos apresentados pelos artistas escolhidos, a Unidade explora a circulação da arte na sociedade e seus efeitos, a arte das periferias urbanas, a dança popular brasileira, a ocupação das ruas e dos espaços públicos como palco para diversas manifestações artísticas, a valorização da coautoria e do acesso à democratização da arte.

Ao final de cada Unidade, há um projeto que articula os conteúdos dos capítulos a uma proposta de produção artística que trabalha temas transversais e duas ou mais linguagens.

Introdução da Unidade

Em cada Unidade há uma **Introdução** que traz a obra de um artista cujo trabalho se relaciona ao tema que será explorado. Foram escolhidas obras de arte contemporâneas com o intuito de instigar e despertar a curiosidade dos estudantes para o estudo dos conceitos artísticos. Além disso, a leitura da obra de arte é realizada por meio de questões desafiadoras e de um texto reflexivo sobre o tema da Unidade.

Ao final da seção, os alunos também são convidados a realizar a primeira experimentação artística com uma atividade presente no box **Mãos à obra**, que propõe um trabalho em grupo.

Capítulos

Cada um dos **cinco capítulos** que compõem as Unidades desenvolve os conceitos artísticos relacionados a uma das linguagens por meio das obras de arte de artistas e grupos artísticos que dialogam entre si com base no tema de cada Unidade.

Abertura do capítulo

A **abertura** de cada capítulo é em página ímpar e apresenta uma imagem que pode ser de uma obra de arte visual, de uma apresentação musical ou de dança, de uma cena de peça teatral ou de uma produção audiovisual, acompanhada de uma breve legenda. Trata-se de um registro fotográfico de uma obra ou manifestação artística de um artista, grupo ou coletivo cujas trajetórias, características estéticas e técnicas artísticas também serão estudadas.

Nesta seção, os alunos terão o primeiro contato com a obra que vai encabeçar o capítulo e da qual parte toda a sequência didática. Nela, é possível iniciar um trabalho de leitura de imagem com os alunos pedindo a eles, por exemplo, que observem a imagem e o título do capítulo e respondam como imaginam que eles se relacionem. Você também pode dedicar um momento para realizar a **avaliação processual** (antes da sequência didática), perguntando se algum aluno conhece a obra representada, quem a realizou, como foi a experiência com a obra, etc.

Também é possível perguntar sobre os materiais ou o que mais chama a atenção deles na imagem. Ainda que alguma dessas perguntas seja feita novamente, nas

seções seguintes dedicadas à fruição e à leitura da obra, será em um momento em que eles já terão visto mais de uma imagem da obra e a resposta será provavelmente diferente da que foi dada durante o primeiro contato.

A obra

As seções **A obra** e **Mais sobre a obra**, que no livro levam o próprio nome das produções artísticas apresentadas, são trabalhadas em uma dupla de páginas. Na primeira delas, são expostas uma ou mais imagens da obra que começa a sequência didática, mas com ângulos e focos diferentes dos da foto mostrada na abertura do capítulo. Nos capítulos que trabalham a linguagem musical, também apresentamos a letra da canção e indicações para a audição de faixas do CD de áudio que acompanha esta obra.

A exploração e a leitura da obra começam nesta seção, em que são realizados questionamentos sobre a estética das obras apresentadas e sobre conceitos artísticos e algum tema transversal que será abordado no decorrer do capítulo. Essas questões têm o papel de introduzir a obra dos artistas, iniciar o trabalho com conteúdos conceituais, factuais e/ou atitudinais que serão retomados e desenvolvidos ao longo do capítulo e levantar as primeiras hipóteses dos alunos sobre o que será apresentado. Nesse sentido, elas podem auxiliar na realização de uma **avaliação diagnóstica**, pois podem evidenciar concepções, conhecimentos prévios e hipóteses dos alunos acerca dos conteúdos que serão estudados.

No caso das imagens que apresentam reproduções fotográficas de obras de artes visuais, é importante chamar atenção para formas, cores, materiais e aspectos construtivos dos trabalhos, como tentar identificar de que maneira são confeccionados, em que lugar estão instalados, quais são suas dimensões, que técnicas foram utilizadas em sua produção, que temas abordam, se a obra é figurativa ou abstrata, etc.

Quando tratamos de registros fotográficos e fonográficos de apresentações musicais, você também pode chamar a atenção dos alunos para o contexto em que acontece a apresentação, os instrumentos utilizados pelos músicos, os timbres das vozes, a melodia, o tema da canção, e conversar sobre o que conhecem das sonoridades e como se dá a relação com o público.

Nos casos de apresentações relacionadas às artes audiovisuais, à dança e ao teatro, os alunos podem observar nas imagens das cenas mostradas a expressão corporal de atores, dançarinos e bailarinos, cenários, iluminação e figurinos, além dos contextos em que acontecem essas apresentações: nos espaços de divulgação cultural, como teatros e casas de espetáculo, ou em espaços públicos.

Além de questões mais específicas sobre elementos das linguagens, técnicas e temas, também é importante começar o trabalho de reflexão crítica, levantando mais questões a respeito de possíveis ligações entre as obras e o contexto no qual estão inseridas, se há alguma ideia central na obra, se ela representa um grupo específico de pessoas ou uma ideia que é defendida por alguma parcela da sociedade, etc. Essa aproximação será construída no decorrer de todo o capítulo.

As estratégias didáticas de leitura de imagens em sala de aula são fundamentais para a condução do trabalho. Os alunos devem ser incentivados a observar atentamente todos os aspectos da obra e precisam estar seguros para manifestar suas opiniões e hipóteses acerca do que veem e ouvem, além de estar preparados para se interessar pelas falas e manifestações dos colegas, valorizando o diálogo. Para isso, deixe claro que a aula de Arte é também um momento de construção coletiva de saberes e de desen-

volvimento das capacidades socioemocionais, configurado a partir das suas contribuições, da dos alunos e da dos conteúdos apresentados no livro didático.

É fundamental promover uma discussão coletiva com base na leitura das imagens e nas perguntas disparadoras para estabelecer, desde o começo, algumas das questões que vão guiar o estudo do capítulo. Nesta seção, durante o livro, você também encontrará notas com orientações específicas para conduzir o trabalho com as imagens.

Mais sobre a obra

Nesta seção, há uma descrição da obra que foi apresentada na abertura, com informações sobre autoria, contexto em que foi produzida, temática que aborda, como ela se relaciona à linguagem artística trabalhada no capítulo, materiais e técnicas utilizados em sua produção e outras informações importantes sobre sua realização para auxiliar na compreensão da proposta do trabalho artístico ou manifestação cultural.

Em alguns casos, a seção também pode trazer imagens de referências utilizadas na concepção da obra, sejam elas de outros trabalhos artísticos, sejam de outras áreas do saber.

É importante que a leitura das obras seja realizada em relação com as discussões promovidas na abertura, pois elas aprofundam a reflexão acerca da produção ou da obra apresentada e podem confirmar ou não as hipóteses formuladas pelos alunos. Entretanto, o conteúdo desta seção também estabelece algumas relações com o que será estudado em seguida, sendo importante conhecer o capítulo como um todo para poder identificar quais questionamentos e pontos poderão ser aprofundados: a trajetória e as características do trabalho de seu autor ou autores, os conceitos estéticos e os procedimentos artísticos que serão trabalhados.

Sobre o artista

Nesta seção você encontrará dados sobre o artista cuja obra foi apresentada nas seções **A obra** e **Mais sobre a obra** e informações sobre sua trajetória, que podem auxiliar na leitura de imagem. Além disso, ao tratar da produção e da trajetória do artista, são introduzidos conteúdos relativos a técnicas e procedimentos artísticos, conceitos estéticos, valores e atitudes, fatos históricos e antropológicos que estruturam o capítulo.

Ressaltamos que as imagens apresentadas nesta seção têm o papel de dialogar com o texto e apresentam uma imagem do artista, grupo ou coletivo trabalhado com o intuito de mostrar aos alunos os responsáveis pela produção artística.

Outras obras do artista

Esta seção explora, por meio de imagens e informações, outras obras do artista ou do grupo escolhido para iniciar o capítulo, com o objetivo de apresentar um **panorama** de sua poética e, algumas vezes, tratar da diversidade de procedimentos, técnicas e materiais que podem ser utilizados na produção artística, desempenhando o papel de ampliar o repertório dos alunos.

Para realizar a leitura das obras desta seção com os alunos, muitas vezes são apresentados questionamentos nas legendas ou nas notas. Você pode propor um trabalho de comparação com a primeira obra estudada e estimular a análise das novas imagens para que o aluno possa reconhecer características da poética do artista ou do grupo trabalhado.

Ao final desta seção, é proposta uma atividade de reflexão sobre o trabalho do artista ou do grupo. O objetivo da atividade é desvelar as relações entre a primeira obra estudada, a trajetória do artista e as produções artísticas apresentadas nesta seção.

Por meio de questões, os alunos são estimulados a debater com os colegas suas impressões sobre o trabalho, desenvolvendo um raciocínio crítico e comparativo para continuar o estudo dos conceitos relativos à teoria, à crítica e à História da Arte que estruturam o capítulo e serão aprofundados nas seções seguintes.

Saberes da Arte

Nesta seção você encontrará conceitos ligados ao estudo e à compreensão da arte, relacionando-os à historicidade, à estética e aos elementos da linguagem artística abordada no capítulo.

Os conteúdos apresentados são distribuídos em quatro ou seis páginas e têm como objetivos:

- apresentar e explicar elementos específicos da linguagem artística estudada, como técnicas, materiais e recursos narrativos e estéticos da linguagem;
- dialogar com a temática das obras do artista estudado inicialmente, estabelecendo relações com contextos socioculturais;
- tratar de conceitos ligados à estética, muitas vezes contextualizando historicamente as continuidades, rupturas e transformações ocorridas na História da Arte e nas linguagens artísticas;
- estabelecer relações entre as produções artísticas, suas características e seu contexto de produção;
- promover o diálogo com outras áreas do conhecimento e contextos socioculturais, explicitando a natureza interdisciplinar e sociopolítica da produção artística;
- abordar temas relativos à crítica e à História da Arte, como forma de ampliar o repertório dos alunos.

Em razão da diversidade e da amplitude dos conteúdos abordados, esta seção é organizada em subtítulos, que exploram alguns dos aspectos da linguagem artística estudada. Assim, a maioria das imagens apresentadas ao longo desta seção tem o papel de apoiar a compreensão do texto, fornecendo aos alunos referências de artistas, de recursos tecnológicos, de materiais e técnicas que dialogam com a obra de arte apresentada no início do capítulo, para elucidar o entendimento dos conceitos tratados no texto.

Técnicas e tecnologias

Esta seção aborda aspectos materiais, técnicas e meios de produção relacionados especificamente à linguagem artística abordada no capítulo. De forma objetiva e com imagens ilustrativas dos processos e procedimentos descritos no texto, a seção apresenta aos alunos a relação entre os recursos técnicos e materiais e elementos constitutivos da linguagem artística, como a estrutura narrativa e a configuração estética da produção artística.

Trabalho de artista

A seção apresenta aos estudantes algumas profissões do mundo da arte, a formação necessária para exercer determinadas funções e as áreas de atuação em que os profissionais podem trabalhar.

Este conteúdo foi produzido com foco nos estudantes de Ensino Médio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica mencionadas anteriormente, para que conheçam um pouco sobre as carreiras e o trabalho nas áreas artísticas.

Ao final desta seção, há uma atividade de entrevista, em que os estudantes precisam visitar e fazer perguntas aos profissionais dos diversos campos de trabalho da arte como forma de aprofundar o conhecimento sobre as profissões e tirar eventuais dúvidas que possam ter sobre as funções exercidas por eles. Essa proposta também constitui uma **avaliação processual**, em que você pode verificar o envolvimento dos alunos nas atividades e notar algumas de suas dificuldades.

Experimentação

Nesta seção é apresentada uma sequência de atividades práticas que pode ser realizada individualmente ou em grupos, voltada à exploração e à experimentação de procedimentos artísticos ligados à linguagem trabalhada no capítulo.

Com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos por meio da vivência artística, as propostas desta seção orientam os alunos na utilização de materiais, instrumentos e procedimentos da arte. Muitas atividades, por se tratar de práticas de aprimoramento de competências e habilidades artísticas, podem ser realizadas mais de uma vez em diferentes contextos e ser retomadas quando necessário.

Com base na Abordagem Triangular, o fazer não se trata apenas de sistematização dos conteúdos estudados: é também uma oportunidade de preparar os alunos com mais recursos para o desenvolvimento de sua poética. Por isso, é explicado a eles o papel que as atividades desta seção desempenham em seus estudos e com que foco estão estruturadas. Também há orientações para que registrem os processos e resultados a fim de compor seus portfólios, que refletem suas aprendizagens e auxiliam no acompanhamento de seus percursos em Arte.

Para finalizar as atividades, você encontrará questões no box **Para concluir a experimentação**, que propõe uma reflexão coletiva entre os alunos com a sua mediação, para que eles compartilhem suas impressões sobre as experiências. Também sugerimos que as reflexões propostas sirvam como avaliação dos aspectos subjetivos presentes nas produções artísticas, como a empatia, a capacidade de trabalhar em grupo, a curiosidade, etc.

Contexto

Esta seção retoma a obra ou a manifestação artística que inicia a sequência didática e procura realizar uma contextualização histórica, estética, antropológica e social, apresentando também outras obras ou outros artistas cuja poética se relaciona à obra que orienta o estudo do capítulo.

Assim, nesta etapa você vai se deparar com movimentos, tendências ou escolas estéticas que se relacionam ao que já foi estudado no capítulo, ou seja, os conceitos artísticos são tratados do ponto de vista da História da Arte, propondo-se uma investigação acerca do momento histórico em que a produção artística escolhida para o trabalho foi realizada.

Recorte na História

Esta seção tem o papel de ampliar e estender a abordagem histórica proposta na seção anterior, apresentando os conteúdos em estrutura panorâmica, com informações e explicações quase autônomas, unificadas pelo texto de abertura da seção.

O objetivo é apresentar recortes e relações entre os momentos precedentes da História da Arte e o conteúdo estudado na seção **Contexto**, ou ainda apresentar as conexões históricas em forma de rede, e não necessariamente em ordem cronológica, de acordo com a nossa proposta pedagógica. As imagens que aparecem nesta seção ilustram os textos que descrevem as principais características dos movimentos artísticos apresentados. Portanto, em muitos casos não há proposta de leitura de imagem.

Para a realização do estudo crítico dos movimentos e das obras exploradas, é apresentada uma atividade de pesquisa aos alunos, que devem realizar em grupo uma busca de informações sobre um artista ou mais e sobre uma das tendências artísticas. Sugerimos que, para a investigação e a ampliação desse estudo, cada grupo de alunos pesquise um movimento e realize um seminário para a apresentação dos trabalhos. Assim, a atividade torna-se colaborativa.

É importante apontar que os excertos da História da Arte escolhidos podem, por vezes, se relacionar com conteúdos abordados em outros capítulos. Por essa razão, você vai notar que artistas, momentos da história e movimentos e escolas artísticas podem ser retomados nesta seção algumas vezes no decorrer da obra, com outro viés.

Interlinguagens

Nesta seção, você encontrará um artista ou um grupo de outra linguagem artística cuja poética se relaciona em algum aspecto com a obra escolhida para iniciar a sequência didática dos capítulos.

O objetivo é mostrar como outras linguagens abordam as mesmas questões. Por isso, você vai perceber que as relações entre esta seção e as demais podem ser estabelecidas por diversos aspectos, como a temática, os movimentos artísticos, as tendências e referências estéticas, as técnicas, as relações com temas políticos e contextos socioeconômicos, etc.

Nesta seção também são exploradas imagens de obras de arte para auxiliar na reflexão dos alunos acerca das relações entre as linguagens artísticas e, para sistematizar o conteúdo e essas relações, há uma proposta de atividade que promove a reflexão.

Fazendo arte

Esta seção traz uma proposta de produção artística que muitas vezes retoma procedimentos explorados na seção **Experimentação** com o objetivo de aprimorá-los e desafiar os alunos a realizar uma atividade mais autoral e colaborativa de pesquisa e desenvolvimento de ideias.

Nesta produção, os estudantes vão usar o conhecimento que depreenderam dos conceitos, das pesquisas, das reflexões propostos no capítulo e colocá-los em prática realizando uma obra de arte.

Para a produção artística, as orientações apresentam-se de duas maneiras. Primeiramente são fornecidas instruções sobre como conduzir o trabalho do ponto de vista prático, como a organização do grupo e a divisão de tarefas, a realização de ensaios, a confecção de diversos elementos, como figurinos, adereços e cenários, a preparação de materiais, a utilização de instrumentos e procedimentos, etc. Depois, os estudantes são incentivados a pesquisar e a refletir sobre como pretendem dar forma às suas ideias, como podem relacionar o que aprenderam com o que vão propor artisticamente, etc.

Um aspecto de destaque nas propostas apresentadas nesta seção é o momento da apresentação em público. Consideramos importante a experiência da comuni-

cação e da socialização da produção dos alunos como formas de expressão individual e coletiva. Por isso, o papel do contato com espectadores e apreciadores de suas produções, sejam eles familiares, colegas da escola, sejam membros da comunidade, e a observação de suas reações e interações com o que produziram é fundamental para que reflitam sobre arte. Esta etapa da sequência didática também pode ser considerada como **avaliação final**.

Para encerrar

Esta seção sistematiza os conteúdos centrais tratados nos capítulos. Ela se organiza em duas partes:

- a primeira apresenta de forma sintética e com afirmações objetivas os conceitos centrais tratados em cada capítulo;
- a segunda propõe questões para a revisão dos estudos e para a realização de uma autoavaliação.

O objetivo desta seção final não é hierarquizar os conteúdos. Trata-se de uma estratégia didática de sistematizar o que foi estudado e ajudar os alunos a retomar as aprendizagens e ter a oportunidade de se manifestar e compartilhar suas experiências ao final da sequência didática. Por isso, sugerimos que a revisão dos conteúdos e a autoavaliação sejam realizadas por meio da análise do portfólio. Assim, os estudantes também podem perceber como suas aprendizagens se refletem em suas produções.

Atividades

Aqui apresentamos as propostas de atividades que aparecem ao final de algumas seções desta obra e se mostram como estratégia para ampliar e sistematizar o trabalho com os conteúdos. Orientações específicas sobre o trabalho e a condução da atividade são fornecidas em notas no decorrer do livro.

Para ampliar o conhecimento

Esta atividade é uma proposta de busca de informações que pode ser realizada individualmente ou em grupo; como uma maneira de promover a autonomia e a ampliação do repertório dos estudantes sobre os temas trabalhados. Além disso, pode servir como uma **avaliação processual** para ser realizada durante a sequência didática.

Em alguns casos, esta atividade pode resultar em seminários, especialmente quando se trata de propostas sobre diferentes artistas, grupos ou coletivos. Essa pode ser uma forma de compartilhar o que foi levantado pelos alunos e incentivar as discussões em grupo.

Para a realização desse tipo de atividade, é interessante que os estudantes possam se valer da leitura de textos sobre o tema das pesquisas durante as aulas de Arte. Segundo Solé²⁰, diferentes estratégias contribuem para que esses momentos se configurem como uma situação proveitosa de leitura. Para tanto, você deve:

- despertar no aluno a curiosidade sobre o texto que será lido, buscando indícios que antecipem o que pode estar escrito (“Do que será que se trata esse texto?”, “Que tipo de informações poderemos encontrar aqui?”, etc.);
- chamar a atenção dos estudantes para alguns trechos do texto, como títulos, subtítulos, enumerações e palavras-chave;

20 SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- abordar o tema do texto para mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes;
- orientar leituras individuais silenciosas e leituras compartilhadas em pequenos grupos e com toda a turma;
- refletir sobre o assunto lido: a importância da leitura, o sentido da mensagem e as diferentes acepções propostas para o tema;
- orientar uma discussão sobre o texto lido e, se adequado, propor a produção de um resumo das ideias principais.

Em relação à busca de informações em livros e revistas, oriente os estudantes sobre a importância de ler com cuidado o sumário (nas páginas iniciais) ou o índice (nas páginas finais) e escolher o que será útil para o trabalho. É fundamental ler todo o capítulo ou o artigo para ter uma visão do todo. Também é recomendado realizar anotações em um caderno durante a leitura, fazendo uso de algumas abreviaturas que ajudam o estudante a localizar rapidamente as páginas ou parágrafos que pretende reler.

Se o material for do estudante, outra tática é sublinhar a lápis frases ou trechos que considerem importantes. Na margem, ele pode anotar uma palavra ou expressão-chave sobre o conteúdo desse trecho, por exemplo. Dessa forma, quando fizer as anotações, pode ler apenas as páginas ou os trechos que destacou da primeira vez. É importante, durante as anotações, tomar cuidado para não repetir ideias. Quanto mais completas forem as anotações, mais rica será a pesquisa.

Ao usar como ferramenta de busca a internet, é preciso selecionar e filtrar as informações. Uma boa ideia é formar uma agenda dos *sites* visitados. Para ter certeza de que os dados e as informações são corretos, é necessário verificar a origem do *site*, ou seja, quem o escreveu. Peça aos alunos que deem preferência a *sites* de escolas, empresas, instituições de pesquisa e órgãos oficiais.

Se a opção for por apresentar os trabalhos em um seminário, converse com os alunos sobre a importância de transmitir informações claras aos espectadores. Para que isso aconteça, é necessário que se faça uso das linguagens oral e corporal, além de recursos materiais, como cartazes contendo gráficos, tabelas, mapas ou ilustrações, vídeos, áudios, apresentações digitais, etc.

A elaboração desse material pode ser feito em sala de aula. Para isso, oriente os estudantes a retomar os textos dos conteúdos pesquisados, que servirão para elaborar um resumo. Peça a eles que a partir do resumo criem um esquema com palavras-chave para ajudar na exposição das ideias.

Se julgar necessário, auxilie-os na preparação dos cartazes ou das apresentações digitais, destacando a importância da disposição das imagens e das frases de síntese. De posse dos esquemas e dos cartazes, instrua-os a estudar o tema em casa para que, na aula seguinte, realizem a apresentação.

De acordo com o número de grupos, reserve mais ou menos tempo para as apresentações. Depois, realize um debate sobre os trabalhos, promovendo uma síntese do processo de aprendizado.

Para praticar

Ao final de algumas seções, também são propostas atividades de prática artística que podem desvelar parte da **avaliação processual**. Essas atividades são relacionadas aos conteúdos e propõem uma experimentação ou um exercício, individual ou em grupo, como forma de sistematizar e verificar como se dá o trabalho com os conteúdos apresentados. Para a realização das etapas que constituem a atividade, são dadas orientações objetivas aos alunos no decorrer do livro.

Boxes

Além das seções e atividades descritas, a obra também apresenta alguns boxes que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. A seguir, conheça os que aparecem no decorrer do livro.

- **Para saber mais:** traz informações extras ou curiosidades sobre o conteúdo apresentado.
- **Por dentro da arte:** expande o conteúdo sobre as produções artísticas, como técnicas, elementos das linguagens, etc.
- **Navegue:** apresenta dicas de *websites* de artistas, filmes, obras de arte, etc., para aprofundar o estudo do conteúdo.
- **Assista:** traz dicas de filmes, documentários e outras produções audiovisuais relacionadas ao conteúdo.
- **Leia:** sugere livros para aprofundar o conhecimento em determinado assunto relacionado à arte.
- **Visite:** propõe visitas culturais que podem ser realizadas para explorar e vivenciar as manifestações artísticas estudadas e seus elementos constitutivos.
- **Conexões:** apresenta um breve trabalho interdisciplinar dentro do capítulo, diferente daquele proposto na seção **Interlinguagens**.

Projetos

Ao final de cada uma das três Unidades há um projeto interdisciplinar que aborda temas transversais e sugere uma discussão e uma ampla reflexão a partir da leitura de uma obra de arte e de textos de apoio.

O **Projeto 1 – Arte e ética** discute a relação entre a materialidade das obras de arte e a ética. O **Projeto 2 – Arte e sociedade** aborda a função social que a arte pode assumir na sociedade. Já o **Projeto 3 – Arte e representatividade** trabalha a democratização da arte e a importância que as produções artísticas podem ter como ferramenta de expressão e representação dos valores de determinado grupo social.

No decorrer do projeto são apresentadas diversas reflexões para embasar a produção artística final dos estudantes. Além disso, os textos teóricos apresentados falam sobre a intenção dos artistas e podem inspirar os alunos em sua criação. Também há orientações para a realização das produções artísticas que os alunos podem adequar às preferências e às necessidades deles.

Depois da produção, é sugerida uma mostra cultural em que os estudantes devem expor sua produção aos colegas da escola e à comunidade. A socialização dos resultados obtidos ao final dos estudos é uma etapa fundamental na conclusão dos projetos, já que dá sentido às pesquisas e aos procedimentos realizados, propiciando integração entre os estudantes, sua obra e o público, que pode observar, analisar e reconstruir sua concepção sobre arte com base nos trabalhos dos estudantes.

Para promover um processo de ensino e aprendizagem significativo, é preciso criar uma cultura escolar em constante diálogo com a vida que acontece fora da escola. Para tanto, é fundamental envolver os estudantes no planejamento e na montagem das exposições, fazendo-os se sentir responsáveis por esses eventos, mas respeitando os limites da faixa etária.

Faz parte da educação artística dos estudantes conhecer os processos que envolvem a organização de uma exposição de artes visuais ou de um espetáculo de música, dança ou teatro. Essa é uma das formas de fomentar a valorização desses eventos e perceber a função de cada profissional envolvido, como os montadores,

os monitores, os cenógrafos, os figurinistas, os maquiadores, os iluminadores, os técnicos de som, entre outros.

No caso de uma exposição de artes visuais, você deve ajudá-los a pensar sobre em que local as obras serão expostas, se as condições dele são adequadas, como as obras serão expostas (penduradas na parede, no teto, fixas no chão, em pedestais), quando será a exposição, quando é necessário iniciar o trabalho de montagem e desmontagem e quem ficará responsável por essas etapas, se haverá monitoria, etc.

Para espetáculos de música, dança e teatro, você deve ajudá-los a pensar sobre onde acontecerá o espetáculo (em auditório, no teatro da escola, na quadra), como é a iluminação, se haverá um camarim, como serão montados os cenários, se haverá espaço para guardar os elementos cenográficos, os figurinos e a maquiagem, se existe aparelhagem de som, quem ficará responsável pela montagem dos espetáculos e do controle do som, se há espaço para convidar mais pessoas, etc.

Você também pode estimular os estudantes a criar, produzir e distribuir convites para a exposição ou o espetáculo. Dessa forma, eles se sentirão corresponsáveis pelo evento. Os convites podem ser feitos no computador ou manualmente. Mostre exemplos de convites de eventos culturais para inspirá-los. Depois que eles estiverem prontos, crie uma lista de convidados com seus estudantes. Lembre-se de colocar nessa lista pessoas que você considera importantes para a vida cultural de sua cidade. Além disso, você pode redigir com eles uma pequena nota de divulgação para o jornal de sua comunidade, bairro ou cidade.

No caso de exposições de artes visuais, oriente os estudantes a produzir também um catálogo da exposição, com fotos e textos sobre as obras que serão apresentadas. Há mais orientações sobre a realização dos projetos nos conteúdos específicos de cada seção que serão apresentados a seguir.

Para que as mostras culturais sejam um sucesso, crie uma agenda com as tarefas de cada grupo ou aluno, dependendo do número de estudantes que vão participar da realização do evento. Você deve ficar responsável por essa agenda, pois será preciso controlar o trabalho de todos nos dias determinados para as mostras.

Lembre-se de buscar, entre os estudantes que mais se interessam por produção de eventos, assistentes diretos. É possível que exista alguém disposto a ajudar em tempo integral, mas você também deve contar com a colaboração dos profissionais responsáveis pela manutenção da escola. Se for preciso, recrute pais e familiares.

Pense no que é imprescindível providenciar para o sucesso do evento, como a retirada de móveis, instalação de fiação elétrica, mesas de apoio, cartazes com indicações de caminho e de banheiros, cartazes com detalhes sobre autoria e material das obras, higiene do local, etc. Lembre-se também de criar um **Livro de visitas**, para ser assinado pelo público durante a mostra.

A divulgação das produções artísticas também se configura como um momento importante de autoavaliação dos alunos, pois provoca a apreciação e a análise crítica da própria produção e de seu envolvimento com a arte. Portanto, você também pode considerar o projeto como avaliação final do ano letivo.

Questões de vestibulares e do Enem

Esta seção é proposta ao final do livro com o objetivo de apresentar aos alunos como a arte é abordada e exigida pelos diversos exames de instituições educacionais do país. Além disso, é um meio de trabalhar a interdisciplinaridade.

As questões escolhidas relacionam-se aos conteúdos apresentados no decorrer do livro e podem ser trabalhadas em conjunto com os capítulos aos quais se referem ou como um simulado, ao final dos estudos, em que os alunos podem se preparar para as provas do Enem e de vestibulares.

Ao propor o simulado a seus alunos, combine com eles um tempo-limite para a realização da prova objetiva e explique que não será permitido o uso de celulares e/ou de material de consulta. Para a realização das questões de provas práticas, combine uma data com os estudantes e peça a eles que tragam o material necessário. Para a avaliação, você pode montar uma banca examinadora com outros professores da escola ou com alunos de outros anos.

CD de áudio

Para auxiliar na formação musical dos estudantes, esta obra também conta com um CD de áudio, que contém *podcasts* com explicações complementares à teoria apresentada no livro e exemplos sonoros. Além disso, no CD também é possível ouvir as canções (ou trechos delas) que são trabalhadas nos Capítulos 2, 7 e 12, dedicados à linguagem musical, para que seja realizada a leitura das obras.

Durante as aulas de música, é fundamental a utilização do CD em momentos em que, mais do que a leitura de texto, a audição precisa ser despertada. Você encontrará no decorrer do livro símbolos que representam fones de ouvido com o número das respectivas faixas que se relacionam ao conteúdo apresentado. Essas indicações facilitam o trabalho de identificação das faixas e expõem em que momentos você deve tocá-las aos alunos.

Para o trabalho com esse componente da obra, é preciso que você providencie um CD *player* ou um computador com caixas de som. Também é importante que você estabeleça com seus alunos uma metodologia para as aulas que exigem a escuta musical. Por exemplo, você pode combinar que eles façam silêncio durante a audição das faixas e que elas sejam reproduzidas quantas vezes forem necessárias. A seguir, apresentamos a listagem completa das faixas de áudio do CD e as informações delas.

Faixa	Capítulo	Página	Conteúdo	Fonte	Duração (min)
1	—	—	Apresentação	—	0:11
2	2	42	“Apartment House 1776”, de John Cage	CAGE, John. Apartment House. In: <i>The Complete John Cage Edition Volume 11: Orchestral Works 1</i> . Mode, 1995. 1 CD. Faixa 2.	4:15
3	2	46	Exemplos de timbre	—	1:21
4	2	46	Exemplos de duração	—	1:38
5	2	46	Exemplos de intensidade	—	0:55
6	2	47	Exemplos de altura	—	0:51
7	2	48	Exemplos de ritmo	—	3:01

Faixa	Capítulo	Página	Conteúdo	Fonte	Duração (min)
8	2	48	Exemplos de melodia	_____	1:56
9	2	48	Exemplos de textura musical	_____	1:39
10	2	55	“Sinfonia das Diretas”, do maestro Jorge Antunes	Jorge Antunes. Sinfonia das Diretas. In: <i>Sinfonia das diretas – sinfonia das buzinas</i> . Sistrum Edições Musicais. 1 CD. Faixa 1.	7:03
11	7	169	“Nhanderu miri”, indígenas guarani	Memória Viva Guarani. Nhanderu miri. In: <i>Nhande arandu Pyguá</i> . MCD, 2004. 2 CD. CD 2, Faixa 15.	4:34
12	7	169	“Ero Tori”, indígenas guarani	Memória Viva Guarani. Ero Tori. In: <i>Nhande arandu Pyguá</i> . MCD, 2004. 2 CD. CD 2, Faixa 12.	1:56
13	7	169	“Nhanderu Tenonde Ropy're”, indígenas guarani	Memória Viva Guarani. Nhanderu Tenondé Ropy're. In: <i>Nhande arandu Pyguá</i> . MCD, 2004. 2 CD. CD 2, Faixa 19.	3:08
14	7	173	Exemplos de voz feminina e voz masculina	_____	1:04
15	7	173	Exemplos de vocalize	_____	0:59
16	7	175	Exemplo de coral sinfônico a quatro vozes	NÃO IDENTIFICADO (século XVIII). <i>Vidi aquam</i> [AMB 02]; In: PENTECOSTES; Coral da Escola de Música da UFMG e músicos convidados; regência Afrânio Lacerda; coordenação musicológica Paulo Castagna. Belo Horizonte: Fundação Cultural e Educacional da Arquidiocese de Mariana / Santa Rosa Bureau Cultural, 2001 (Acervo da Música Brasileira / Restauração e Difusão de Partituras, v. 1). CD. Faixa 14.	4:05
17	7	176	Exemplos de sons de instrumentos indígenas	_____	1:49
18	7	181	“Eipe’a Na Nderoka Rökê”, indígenas guarani	Memória Viva Guarani. Eipe’a na Nderoka Rökê. In: <i>Nhande arandu Pyguá</i> . MCD, 2004. 2 CD. CD 1, Faixa 15.	2:11
19	12	294	“Sr. Tempo Bom”, de Thaíde & DJ Hum	Thaíde & DJ Hum. Sr. Tempo Bom. In: <i>Preste atenção</i> . Humbatuque Records, 1996. 1 CD. Faixa 7.	4:45
20	12	297	“Afro-brasileiro”, de Thaíde & DJ Hum	Thaíde & DJ Hum. Afro-brasileiro. In: <i>Preste atenção</i> . Humbatuque Records, 1996. 1 CD. Faixa 4.	4:11
21	12	299	Exemplo de <i>scratch</i>	_____	0:17

Objetivos gerais da obra

A curadoria dos conteúdos tratados na obra busca atender a um conjunto de objetivos gerais de aprendizagem em arte, que estão descritos a seguir. É importante destacar que, na elaboração das seções e das relações que se estabelecem entre elas, são apontados objetivos específicos, que se relacionam com os objetivos gerais e os expressam de forma pontual. Dessa forma, esta obra foi elaborada para que no decorrer de seu estudo os alunos possam:

- apropriar-se do vocabulário e desenvolver o conhecimento dos elementos constitutivos específicos das linguagens artísticas;
- apreciar e analisar criticamente produções artísticas a partir de seus contextos, condições de produção, suas relações e tensões;
- reconhecer os papéis que a arte e o artista podem desempenhar em diferentes contextos sociais, econômicos, históricos e culturais;
- estudar as diversas manifestações da arte (arte erudita, arte popular, arte regional, arte midiática, etc.), pesquisando, refletindo e questionando hierarquias que foram historicamente estabelecidas entre elas;
- analisar e refletir sobre as diversas produções e formas de manifestação artística, como meio de discutir acerca de diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos;
- reconhecer o valor da diversidade cultural e artística por meio da análise das relações entre elementos estéticos, culturais, históricos e sociais que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos;
- apreciar produções e obras de arte nas linguagens visual, musical, corporal, teatral e audiovisual, relacionando suas características estéticas e os materiais aos elementos constitutivos dessas linguagens;
- descrever aquilo que percebe em relação às produções apreciadas, relacionando conhecimentos, elaborando as próprias hipóteses e compartilhando com os colegas;
- comunicar aos colegas sua apreciação, explicando o sentido que atribuiu às obras e respeitando a opinião dos outros;
- reconhecer elementos das linguagens artísticas;
- compreender e refletir sobre conceitos estéticos;
- conhecer períodos e movimentos da História da Arte;
- valorizar os autores das obras apreciadas, conhecendo aspectos de sua poética e suas principais obras;
- compreender os valores estéticos dos autores e das obras apreciadas;
- pesquisar, ler e escrever sobre os conceitos e temáticas investigadas;
- reconhecer e valorizar o trabalho dos artistas e profissionais relacionados à arte;

- reconhecer semelhanças e diferenças entre as produções estudadas;
- estabelecer conexões entre as modalidades artísticas sabendo utilizar tais conexões nos trabalhos individuais e coletivos;
- conhecer e realizar procedimentos em artes visuais, música, dança, teatro e meios de produção audiovisual;
- realizar experimentações e pesquisas com materiais, suportes, procedimentos e técnicas nas diversas linguagens artísticas;
- produzir trabalhos de arte utilizando suportes, materiais e procedimentos observados no trabalho dos artistas estudados, de forma a se apropriar desses saberes em suas próprias produções;
- realizar pesquisas e processos de investigação sobre temáticas e referências diversas, como recurso para a criação de suas próprias produções;
- planejar, executar e finalizar seus trabalhos, cuidando dos materiais e da limpeza do ambiente de trabalho;
- organizar um portfólio de suas pesquisas e trabalhos;
- conhecer e produzir com os elementos de linguagem específicos das artes visuais;
- explorar a diversidade de materiais, instrumentos, recursos visuais e plásticos, espaços e ambientes com intencionalidade artística e domínio de procedimentos;
- organizar o espaço de trabalho, dando atenção à utilização dos materiais com responsabilidade e sustentabilidade;
- analisar criticamente obras e produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros;
- elaborar produções de artes visuais e comunicar sobre seus processos de pesquisa e criação;
- atribuir sentido a partir das próprias reflexões por meio das diferentes visualidades e em sua relação com outras formas artísticas;
- conhecer os aspectos históricos da produção artística, considerando os contextos de diferentes sociedades;
- compreender as relações de mercado e de trabalho relativas às artes visuais;
- experimentar sonoridades, materiais e procedimentos de construção de instrumentos musicais;
- mobilizar seus conhecimentos e experiências musicais propostas de apreciação, criação e interpretação musical coletivas e individuais;
- conhecer diferentes gêneros da música brasileira e estrangeira, identificando os elementos da linguagem musical utilizados;
- construir conhecimento teórico e prático sobre a dança, realizando pesquisas sobre produções em dança realizadas por grupos, coreógrafos e artistas regionais, nacionais e estrangeiros;

- entrar em contato e experimentar diferentes processos de composição em dança, por meio do estudo de elementos da cena, como intérprete, cenografia, figurino, coreografia, etc;
- explorar formas de expansão do movimento no espaço, por meio da criação de sequências de movimento;
- experimentar e investigar corporalmente os fatores de movimento, tempo, peso, fluência e espaço na criação de ações corporais e na composição de frases de movimento;
- pesquisar e conhecer a obra e a trajetória de grupos de teatro, de dramaturgos, de atores e de diretores nacionais e estrangeiros;
- conhecer os meios de produção e viabilização da atuação profissional em teatro e suas estruturas;
- compreender e explorar possibilidades de uso do corpo e da voz na construção de encenações;
- elaborar sequências cênicas, exercícios dramáticos e jogos teatrais e corporais;
- comunicar-se por meio da expressão corporal e vocal, expressando ideias de maneira crítica e reflexiva;

- identificar os diferentes recursos da linguagem audiovisual e seus elementos expressivos como forma de expressão nos sistemas de comunicação e na arte;
- reconhecer os elementos constitutivos das linguagens audiovisuais presentes nos sistemas de comunicação e informação e seu papel nos diversos contextos sociais;
- relacionar informações geradas nos meios de comunicação e informação às produções artísticas que utilizam tecnologias audiovisuais;
- identificar, em trabalhos artísticos, posturas críticas em relação aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação social;
- reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação e sua relação com a produção artística;
- identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação;
- relacionar as mídias e as tecnologias de comunicação social ao desenvolvimento das propostas artísticas contemporâneas ao conhecimento que elas produzem.

2 Orientações pedagógicas específicas

Neste item, apresentamos orientações específicas para o trabalho de cada parte que compõe esta obra. Você encontrará textos de apoio, atividades complementares e proposições de encaminhamento de leitura das obras e de

reflexão crítica para ampliação do conteúdo com os alunos.

No decorrer dessas orientações, sugerimos também a leitura de artigos, textos e obras que podem elucidar seu trabalho em Arte.

UNIDADE 1 – O que é arte?

Introdução (p. 11)

Nesta Unidade você vai discutir com seus alunos os diversos conceitos que tentam definir a arte, especialmente os que se construíram depois das inovações da arte moderna e das tendências contemporâneas do período pós-guerras.

São diversas e dinâmicas as várias concepções do que é arte em nossa cultura. Portanto, é importante que nas conversas com seus alunos fique claro que a conceituação do que é arte pode mudar de tempos em tempos e de lugar para lugar, pois ela acompanha as transformações culturais e sociais.

Essa discussão será desenvolvida no decorrer da Unidade, mas você pode propor um primeiro questionamento para que os alunos exponham sua percepção do que é arte. É importante fazer um registro dessa conversa para que ao final dos estudos seja possível retomá-la e compará-la com o que foi estudado. Essa também é uma forma de avaliar continua-

mente o desenvolvimento dos estudantes durante seu estudo em Arte.

Pergunte aos alunos o que a obra *Livro de carne*, de Artur Barrio, representa e deixe que eles falem livremente sobre suas impressões a respeito da imagem. É importante dedicar um tempo para essa primeira observação, para que os alunos possam apreciar a obra, discutir e partilhar suas impressões, para, em seguida, desenvolver e aprofundar a leitura da obra nas páginas seguintes.

Um primeiro olhar (p. 12 e 13)

Instruções complementares

Nesta seção, sugerimos que você oriente seus alunos a observar as fotos, prestando atenção em todos os aspectos de sua materialidade. Depois, leia a legenda das fotos com eles, em que constam as informações do manual de instruções da obra *Livro de carne*,

e estimule-os a discutir as questões oralmente em grupos de até cinco integrantes.

Depois que todos os grupos tiverem debatido sobre os questionamentos propostos, você pode escolher alguns alunos da sala para que falem sobre as impressões do grupo em relação a cada uma das perguntas, compartilhando as reflexões.

Se achar pertinente, amplie a discussão fazendo perguntas como: “Todo tipo de material pode servir para montagem ou construção de uma obra de arte? Por quê?”; “Se vocês vissem essa obra fora do contexto artístico, diriam que ela é uma obra de arte? Por quê?”; “Existe alguma diferença entre essa obra e um pedaço de carne, por exemplo? Se sim, o quê?”; “O que torna o *Livro de carne* uma obra de arte?”; “Na opinião de vocês, tudo pode ser arte? Por quê?”. É provável que a apresentação da obra de Artur Barrio cause diversas reações e questionamentos nos alunos, por isso é interessante induzi-los a pensar nos conceitos que há por trás da materialidade das obras e das escolhas do artista, que são sempre intencionais.

Converse também a respeito de como a obra de arte provoca reações ligadas a sensações do paladar, do olfato e do tato: mesmo que não possamos morder, cheirar ou tocar o objeto de carne, sua mera visão provoca os sentidos. Incentive-os a falar sobre o que sentem ao observar as fotos e sobre as relações que eles fazem dela com o contexto em que estão inseridos. Um exercício possível é pedir aos alunos que atribuam adjetivos qualificando a obra. Faça a mediação da conversa e, em seguida, peça que leiam os textos da seção seguinte.

A arte do nosso tempo (p. 14 e 15)

Instruções complementares

Antes da leitura do texto, realize uma conversa com os alunos acerca das características da arte contemporânea. Pergunte a eles o que sabem sobre arte contemporânea e se estão familiarizados com os tipos de trabalhos produzidos na atualidade, como instalações, intervenções, *performances* e obras que utilizam objetos do cotidiano, por exemplo. Você pode levantar questionamentos como: “Vocês conhecem trabalhos de arte contemporânea? O que acharam deles?”; “Para vocês, o que define a arte contemporânea?”; “Como veem a ideia de uma intervenção artística colocada em um espaço público, inserida no cotidiano e nos fluxos das cidades?”.

Depois, para introduzir o tema do debate, proponha que reflitam sobre a questão central da Unidade 1, perguntando a eles: “Para vocês, o que é arte?”. Deixe que eles falem sobre suas hipóteses e instigue-os a ler o

texto apresentado. Durante a conversa, peça que retomem as aprendizagens e as experiências com a arte e a produção artística que tiveram ao longo da vida, incentivando-os a falar sobre os tipos de obras de arte que eles conhecem, se já produziram algum trabalho artístico, que materiais utilizaram, como foi a experiência, quais foram as obras mais diferentes e inovadoras que eles já viram, etc. Vá ampliando o debate conforme as respostas dos alunos.

É interessante também perguntar se já frequentaram museus ou grandes exposições temporárias e o que acharam e depois questionar sobre como foi a reação deles à exposição. É importante iniciar a reflexão sobre a obra de arte e o público e de que forma a arte pode nos afetar. Para isso, você pode fazer perguntas como: “Ao visitar um museu, por exemplo, o que vocês esperam da arte?”; “Na opinião de vocês, o que as pessoas buscam quando vão a museus?”; “Se vocês encontrassem em um museu uma obra de arte como *Livro de carne*, qual seria a reação de vocês?”; “E qual é a reação de vocês ao observar quadros como *Mona Lisa*, por exemplo?”; etc.

Depois converse sobre os diferentes contextos históricos em que a arte foi se transformando no decorrer dos séculos. Levando em conta as mudanças tecnológicas e especialmente seus reflexos nas formas de interação e comunicação entre os indivíduos, pergunte a eles como a produção artística e os artistas podem desenvolver novas formas de alcançar o público.

Sugestões de leitura

Sugerimos a leitura do artigo *A interdisciplinaridade possível: pistas a partir da arte contemporânea*, da pesquisadora Thaise Luciane Nardim, para uma reflexão a respeito da presença da arte contemporânea na educação. A seguir, destacamos um trecho desse artigo.

[...] Edith Derdyk (1989), em reflexão sobre a função educador do artista no tocante ao ensino do desenho, lembra-nos que é essencial a esse profissional que se relacione com essa linguagem, realizando os seus rascunhos, seus esboços, suas tentativas, ainda que o professor não “desenhe bem” – compreensão que, nesse contexto, remete ao senso comum que considera que o desenho bem realizado é aquele que reproduz com fidelidade os objetos da realidade, o que a autora não endossa. Sobre essa vivência da linguagem por parte do professor, a artista e educadora reflete:

A instrumentalização do educador requer a vivência da linguagem gráfica, pois constatamos lacunas em nossa formação, seja pelo sistema escolar, seja por impedimentos de ordem familiar, social e cultural. A vivência prática propicia ao educador muitas perguntas, confrontos, espelhamentos, delineando possibilidades expressivas, principalmente

quando se tem à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem esse vácuo em nossa formação. [...] Quem sabe, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre adulto e criança (DERDYK, 1989, p. 13).

Mas, ainda que consideremos, como Derdyk (1989), que a experimentação na linguagem, sem que se atinja o domínio dela, será já suficiente para uma relação professor-aluno mais qualificada no ensino de desenho, precisamos perguntar: como possibilitar que essa experimentação aconteça dentro dos cursos de formação de professores da educação infantil, especialmente se consideradas as apontadas necessidades de fazer coabitarem dança, teatro, música e outras formas da linguagem visual?

Nossa primeira pista aparece marcada pelo espírito do tempo. É no pensamento e na produção contemporânea em artes que buscaremos os disparadores para avançar na reflexão. O campo poético denominado arte contemporânea é composto por uma série de manifestações artísticas diversas entre si, assim como são diversos os discursos que pretendem analisá-las e que, pela enunciação, fundam suas representações. Dentre os poucos consensos que emergem dos debates entre críticos que, de um lado, pretendem enquadrá-la como manifestação legítima dos tempos pós-modernos (a exemplo do filósofo francês Michel Maffesolli) e, de outro, afirmá-la como uma continuidade superficialmente alterada das experimentações modernistas (como o filósofo Gilles Lypovestki e o sociólogo Zygmunt Baumann), apresenta-se a certeza sobre seu caráter múltiplo, chamado por vezes de híbrido, marcado por um cruzamento entre as linguagens artísticas que tende à dissolução de suas fronteiras, assim como a uma contaminação intensiva e mutante entre a arte e a vida cotidiana.

Sobre esse tema, Joseph Kosuth (apud ARCHER, 2001, p. 80-81), artista com destacada produção em arte conceitual, afirma, em meados do século XX:

Ser um artista hoje significa um meio de questionar a natureza da arte. Se alguém questiona a natureza da pintura, não pode estar questionando a natureza da arte. Se um artista aceita a pintura (ou escultura), está aceitando a tradição que a acompanha. Isto se deve ao fato de que a palavra “arte” é geral, e a palavra “pintura” é específica. A pintura é um tipo de arte. Se se fazem pinturas, já está se aceitando (e não questionando) a natureza da arte. Assim, está-se aceitando que a natureza da arte é tradição europeia de uma dicotomia pintura-escultura.

O trecho de Kosuth aponta, sem discriminá-la, para a moderna necessidade da invenção de formas de arte. As novas formas, não instituídas pela tradição, não historicizadas, não responsáveis pela fundação do mundo vigente, são aquelas que poderão colocar em questão o caráter e o gênio da obra de arte – o que, para aquele artista, significa ser um “artista contemporâneo”. Animados pelo mesmo intento de Kosuth, outros artistas de

sua época experimentaram a fundação de novas formas utilizando os materiais, as mídias e os procedimentos criativos de que dispunham, isto é, aqueles das antigas formas de arte, que então apareceram mesclados com elementos retirados da ordinariade da vida extra-artística com vistas à subversão da instituição e da tradição. Atesta favoravelmente nesse sentido a fundação, em fins dos anos de 1950, dos *happenings*, forma de arte performática cuja natureza encontra-se justamente na mescla entre elementos das mais diversas linguagens a partir de colagens de ações mais ou menos premeditadas ou, de acordo com Michael Kirby (1966, p. 72), uma forma não matricial de espetáculo, “que usa vários tipos de signos e mídias organizadas em torno da ação de *performers* humanos, de uma forma homogênea e tematicamente unificada e estrutura de tempo e espaço não diegética”. Assim como outras formas experimentadas, os *happenings* materializaram uma possibilidade de dissolução de fronteiras entre as artes, orientando a descoberta do que seria sua contemporaneidade.

Como matéria própria ao homem de seus dias, a arte contemporânea impõe-se como um conteúdo a ser levado à sala de aula, seja na Educação Infantil, seja nos ensinos Fundamental, Médio ou Superior. Sobre a importância da abordagem dessas produções no contexto da sensibilização estética, e falando especificamente sobre o curso que ministrara para operários da linha de montagem de uma fábrica na década de 1970, a artista e educadora Fayga Ostrower (1986, p. 18) relata:

Entrei em assunto tão polêmico – arte contemporânea – por considerar o estilo a parte mais fundamental da apreciação artística, como também por achar que temos um compromisso com a produção intelectual de nossos dias. Penso que um dos objetivos principais de um curso dessa natureza, além de estimular e educar a sensibilidade para apreciar obras do passado, seria estimular a avaliação e participação no que está acontecendo hoje.

A dissolução das fronteiras entre as artes é uma dinâmica elementar da natureza do fazer artístico próprio de nosso tempo, próprio dos seres humanos que somos hoje e, por esse fundamento na cultura e no cotidiano contemporâneos, apresenta-se como conteúdo necessário à escolarização. Com isso, somos levados a pensar que as formas e os fazeres da arte contemporânea podem ser muito úteis aos professores que, no Ensino Superior, deparam-se com a tarefa de trabalhar com elementos advindos das quatro linguagens artísticas na formação do futuro professor da Educação Infantil – o que pode fazer que esses elementos cheguem à escola mais bem contextualizados e orgânicos do que por meio de brevíssimas atividades estanques em cada uma das quatro linguagens, separadamente. Permitir que os elementos apareçam mesclados, destacando quanto as linguagens artísticas entrelaçam-se ou interconstituem-se, refletindo sobre a inserção de elementos de uma na outra, as coincidências e concorrências de usos e recursos, sobre as

fronteiras de desfronteiras entre linguagens e sobre a constituição discursiva das fronteiras estabelecidas – pode ser esse o caminho para uma prática artística nos cursos de Pedagogia que indique para uma interdisciplinaridade possível.

Muitas condições podem limitar o recurso absoluto às formas da arte contemporânea nos breves momentos formativos curriculares em arte-educação dos cursos em questão. Como um dos fatores, podemos entrever o pouco contato prévio dos estudantes da Pedagogia com obras desse tipo, condição que, por mais que reforce a urgência da abordagem da arte contemporânea nessa sala de aula, por vezes pode comprometer a verticalização em projetos como o que estamos propondo, que se executam em curtíssimo prazo. Outra condição poderá ser a dificuldade do acesso dos estudantes da Pedagogia às produções em seu contexto original (exposições, festivais, mostras), contingência que vem se apresentando progressivamente dada a franca interiorização do Ensino Superior brasileiro que, infelizmente, não é acompanhada de um processo tão veloz por parte dos circuitos artísticos. Nenhuma dessas condições deve ser encarada como impeditiva, e, como já dissemos, elas até mesmo destacam a urgência da reflexão sobre os espaços para a arte contemporânea na formação do professor de Educação Infantil. Entretanto, dado o pragmatismo que nos dispussemos a assumir nesta escrita, vamos passar a buscar em textos da arte-educação condições para um exercício viável, não radical, da dissolução ou do não estabelecimento de fronteiras entre linguagens na sala de aula.

A proposição da viabilidade para essa espécie de exercício formativo está também relacionada no contexto escolar às dificuldades com a gestão recorrentemente relatadas pelos professores em exercício. Ainda que o professor seja suficientemente sensibilizado para o ensino de arte em suas particularidades, é fato que, nos dias atuais, nem sempre os gestores educacionais aproximam-se-ão dessa realidade. Com isso, muitas vezes eles, assim como familiares e cuidadores das crianças, podem apresentar cobranças no sentido da execução tradicional do desenho, da pintura, das peças teatrais, das coreografias e dos corais. Mais que um simples ceder aos anseios desses atores do processo educacional, acreditamos que o que segue pode constituir-se importante instrumento de articulação argumentativa, já que parte do conhecido e estabelecido – especialmente as reflexões e os métodos sobre o ensino de desenho, mas também as formas da arte contemporânea – visando alcançar objetivos de aprendizagem e resultados não entrevistados pelos nossos interlocutores.

[...]

Nas pedagogias contemporâneas das artes e, mais especificamente, no que refere à formação de arte-educadores nas diferentes linguagens artísticas, tem sido ponto pacífico entender que os alunos egressos das licenciaturas devem ter o perfil de professor-artista, um educador que exerce paralelamente a função docente e a criação artística, possivelmente, mas não necessariamente, com alguma espécie de inserção nos mercados das artes. Trata-

-se, nesse senso comum, menos da fundação de poéticas pedagógicas e da aula compreendida como obra de arte – o que permanece no horizonte e mesmo como ideal, certamente –, mas prioritariamente da manutenção do exercício criativo pela produção autoral em artes.

NARDIM, T. L. *A interdisciplinaridade possível: pistas a partir da arte contemporânea*. Texto completo disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/8347/5404>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

Para aprofundar e refletir sobre as questões da arte contemporânea, também sugerimos a leitura do livro *Arte contemporânea: uma história concisa*, de Michael Archer, Martins Fontes, 2001.

Livro de carne, Artur Barrio (p. 16)

Instruções complementares

Para complementar a leitura da obra de Artur Barrio, depois da leitura do texto, peça aos alunos que reflitam sobre as sensações que tiveram ao ver a obra e as relações com seus significados.

Você pode propor questionamentos que se refiram às relações que podemos estabelecer entre o trabalho de Barrio, as reações que ele provoca e a ideia de tortura. Explore a materialidade da obra com os estudantes, para que percebam que na arte contemporânea diversos materiais podem ser usados para compor as produções artísticas. Faça perguntas como: “Na opinião de vocês, por que o artista escolheu a carne para remeter a um período em que muitas pessoas, entre elas diversos artistas, foram submetidas a violência e a outras injúrias?”; “Como podemos associar a carne a esses temas?”; “Vocês acham que é possível associar essa obra a algum contexto atual? Se sim, a qual?”; etc.

Mãos à obra

O trabalho proposto neste box é uma primeira experimentação artística para que os alunos possam relacionar os conteúdos estudados na leitura da obra a uma produção. Não é uma conclusão ou um fechamento do que foi visto, mas mais um ponto a ser pensado e discutido para que os alunos entendam como acontece o fazer artístico e como ele se relaciona ao tema “O que é arte?”. Por isso, ao final dessa experimentação é importante o momento da conversa, conforme proposto nas notas para o professor.

Pode-se sugerir uma exposição dos livros feitos pelos alunos para outras turmas da escola. Para isso, é importante que os alunos revejam sua produção depois da primeira exposição e façam os ajustes que considerarem necessários. Colocar a comunidade em contato com as produções dos alunos é uma forma de mostrar como a arte pode afetar o dia a dia, além de criar um momento de apreciação.

Capítulo 1 – Escultura e materialidade (p. 17)

Neste capítulo o tema central é a materialidade das obras de arte contemporânea, que rompeu com os padrões tradicionais da arte acadêmica, causando diversas reações no público. No decorrer do estudo, é possível que os alunos se sintam desafiados por uma nova proposição de interpretação e compreensão das produções artísticas.

Dessa forma, a curadoria apresentada aos alunos no capítulo e o encaminhamento do estudo têm como **objetivos**:

- refletir a respeito da materialidade das obras de arte por meio da apresentação de *A fonte*, de Marcel Duchamp;
- apreciar e ler obras de arte de diferentes épocas em que foram utilizados diversos materiais e técnicas para desenvolver a opinião e o raciocínio críticos acerca da materialidade das produções artísticas;
- conhecer um pouco da História da Arte para entender o início da arte contemporânea;
- conhecer o Dadaísmo e o contexto histórico que levou ao seu surgimento;
- promover a vivência artística por meio de atividades de experimentação e de produção de um poema dadaísta e um *ready-made*.

Para cumprir com os objetivos propostos, serão abordados os seguintes **conteúdos**:

- elementos da linguagem visual, como o espaço e a forma;
- os conceitos estéticos de beleza e materialidade;
- a técnica de escultura e de *ready-made*;
- Dadaísmo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Pós-Impressionismo, Simbolismo e a música futurista.

Instruções complementares

Antes de iniciar o trabalho com a obra *A fonte*, de Marcel Duchamp, pergunte aos alunos quais são as obras de arte mais estranhas que já viram e converse sobre o que pode causar a sensação de estranhamento ao nos depararmos com um objeto artístico.

Há trabalhos muito inovadores e inesperados, produções de outras culturas, contextos dos quais não conhecemos as características e os códigos de comunicação e costumes, trabalhos que abordam temas ou propõem reflexões alheios à nossa experiência e universo cultural. Enfim, é importante explicar que um trabalho artístico muitas vezes não traz o elemento de estranhamento embutido em si, mas que essa reação pode também ser circunstancial, dependendo do contexto em que o trabalho foi produzido e das referências do espectador.

Assim, você pode falar com seus alunos sobre o fato de que, na produção artística contemporânea, também

é importante que o espectador seja um sujeito ativo na relação com a obra, que procure por mais informações para se inteirar da proposta e das ideias do artista. Depois dessa conversa, peça a eles que observem a imagem da obra *A fonte* em silêncio por um tempo, e destine um momento para que compartilhem suas impressões iniciais a respeito dela.

A fonte (p. 18)

Instruções complementares

A fonte, de Duchamp, é um dos trabalhos mais emblemáticos do século XX. Essa proposta irônica e ousada abriu, ainda em 1917, possibilidades até hoje exploradas pela arte.

Depois da apreciação das imagens e da discussão sobre as questões propostas com seus alunos, estenda a leitura da obra, pedindo a eles que observem novamente as fotos e respondam se ela se trata de uma escultura, perguntando: “Vocês acham que o artista modelou essas formas a partir de um material bruto? Por quê?”; “Para vocês, como foi o processo de produção dessa obra?”; “Onde está a arte nesse trabalho?”; etc.

Faça a mediação da conversa e explore as reações deles, ampliando a discussão de acordo com as respostas da turma. É possível que alguns alunos não vejam a produção apresentada como um trabalho artístico, mencionando que se trata apenas de um objeto. Se isso ocorrer, pergunte a eles qual foi a intenção do artista ao planejar essa obra e se existe alguma relação com a obra explorada na Introdução desta Unidade. É interessante que eles concluam que o conceito de arte está atrelado às ideias do artista.

A fonte é um trabalho de Marcel Duchamp que apresenta duas características que acabaram por marcar a produção artística do século XX: o *ready-made*, ou seja, a utilização de objetos prontos (especialmente industrializados, no caso, um mictório) numa obra de arte e a apropriação da imagem de uma obra de arte já existente em um novo trabalho artístico.

Converse com os alunos sobre a surpresa e o estranhamento que esse trabalho pode causar nos espectadores e sobre sua forte carga conceitual: o que está em jogo são a ideia e o desafio intelectual propostos pelo autor, e não suas características estéticas. Esse é um aspecto importante para que continuem a refletir sobre as questões propostas na Unidade.

Mais sobre *A fonte* (p. 19)

Instruções complementares

Para aprofundar a reflexão acerca do conceito de *ready-made*, após a leitura do texto, promova uma conversa sobre o tema.

Comente com seus alunos a importância do conceito de *ready-made* para arte: a possibilidade de inserir objetos industriais nas produções e a valorização do **conceito** na arte. É fundamental que eles compreendam esse trabalho em seu contexto, como uma proposta inovadora e desafiadora apresentada no começo do século XX, quando mesmo os artistas modernos das vanguardas europeias estavam ainda trabalhando em questões relativas à pintura, ao desenho e à escultura.

Peça que imaginem o contexto em que esse trabalho foi apresentado e a reação do público e dos estudiosos e especialistas em arte: no caso de um trabalho conceitual, compreender sua relação com o momento histórico e cultural em que ele foi produzido é fundamental. Essa discussão será aprofundada com dados nas seções **Contexto** e **Recorte na História**.

Outras obras de Marcel Duchamp (p. 21)

Instruções complementares

Após apresentar um pouco mais da poética do artista aos alunos, converse com eles e explore as obras apresentadas. Pergunte o que há de inovador em cada uma delas e que materiais o artista utilizou em sua produção. Faça a leitura das obras com os alunos, mas não feche as interpretações. É importante que eles reflitam sobre os aspectos inovadores das obras de Duchamp e formem opiniões críticas sobre elas autonomamente.

Para visualizar mais obras do artista e saber mais sobre sua biografia, pode-se acessar o *site* da galeria Tate Modern, de Londres, no qual há mais alguns dados das obras apresentadas no livro. Disponível em: <www.tate.org.uk/art/artists/marcel-duchamp-1036>. Acesso em: 14 maio 2016.

Saberes da Arte (p. 22 a 25)

Sugestão de leitura

Para compreender melhor os elementos da linguagem visual, sugerimos a leitura de *Sintaxe da linguagem visual*, de Donis A. Dondis, que aborda a comunicação visual e analisa os elementos dessa linguagem. Nele, são tratados conceitos como composição, cromatismo, elementos geométricos e todos os demais fundamentos da linguagem e da comunicação visual.

Experimentação (p. 28 e 29)

Instruções complementares

Oriente os alunos a fazer as experimentações com os elementos da linguagem visual. É importante que

evitem usar a figuração, tanto nas experiências com elementos gráficos quanto com cores. O objetivo é que explorem possibilidades de composição, organização e divisão do espaço e do suporte e de utilização dos materiais atreladas ao conceito e às ideias deles.

Converse com os alunos sobre a elaboração de um portfólio e a importância desse recurso para a aprendizagem em Arte. Para fazer o portfólio, é necessário que cada aluno tenha uma caixa ou uma pasta para poder guardar suas produções ou os registros delas. Peça a eles que identifiquem seus portfólios e informe-os sobre a responsabilidade da sua manutenção e da organização cronológica das produções.

As experimentações e produções propostas ao longo dos capítulos devem ser guardadas no portfólio. Quando a produção envolver *performance*, dança, teatro, etc., instrua-os a registrar em fotos, vídeos ou gravações de áudio o processo de experimentação, a versão final do trabalho e a apresentação.

Discutam qual é a melhor forma de fazer e guardar esse registro. Os alunos podem imprimir imagens, por exemplo, ou guardar no portfólio os suportes onde gravaram as produções. Quando os registros forem em áudio ou vídeo, outra opção é que os alunos também criem um portfólio digital, ou seja, uma pasta virtual em que os arquivos possam ser armazenados.

Sempre que considerar necessário, peça aos alunos que retomem seu portfólio para que possam pensar a respeito das próprias produções, vendo o que podem aprimorar e o que deu certo. Eles também podem comparar as produções entre si com o intuito de compartilhar como foi a experiência de cada um. A troca de impressões sobre as experiências pode ser muito enriquecedora, entretanto, lembre-os de que as produções são representações de uma estética individual ou do grupo e de um objetivo. A intenção de observar a produção dos colegas é a de entender como foi a experiência para cada um.

Sugestões de atividades complementares

1. O conceito de arte e a relação com o público

Para trabalhar o conceito de arte e sua relação com o público com os alunos, proponha uma experiência no espaço escolar a fim de observar as reações que uma intervenção artística pode provocar. Para isso, peça a eles que formem grupos de quatro colegas e pensem em um lugar da escola onde circulam muitas pessoas e em uma intervenção que mude a relação delas com esse espaço. Para decidir sobre a intervenção, eles podem refletir sobre o espaço escolar e o uso dele respondendo às perguntas: onde as pessoas param para conversar? Quais são os locais de passagem? Alunos de diferentes

anos reúnem-se em locais específicos? Há espaços de maior interação e convivência? Há espaços abandonados na escola? Como chamar a atenção para esses locais?

Você pode propor a utilização de materiais diversos, como papéis, tecidos, objetos, etc. para planejar a intervenção. Depois, combine uma data para a apresentação dos trabalhos, e oriente os alunos para que observem a reação das pessoas. Ao final, organize uma roda de conversa para que compartilhem suas impressões com os demais colegas.

Para esse trabalho, incentive os alunos a refletir sobre o espaço escolar e o uso que fazem dele por meio das questões propostas. Estimule-os a observar outros aspectos fundamentais para a criação de uma intervenção, como a visualidade do espaço escolar, ou seja, características como cores, luminosidade e tamanho dos lugares da escola. Depois, peça a eles que pensem nas relações que eles próprios têm com os locais da escola, ou seja, questione-os sobre quais são seus locais preferidos, se há algum fato marcante que ocorreu em algum desses locais, etc. Os trabalhos também podem fazer referência à memória da escola, pois essa é uma forma de incentivar os alunos a conhecer mais sobre a história da escola e sobre as lembranças que a comunidade tem dela.

2. Formas de representar o espaço

Proponha uma atividade em que os alunos realizem uma colagem para explorar as diferentes formas de trabalhar com a representação do espaço. Para isso, eles devem recortar de jornais e revistas fotografias de espaços abertos e fechados, como ruas, praças, casas, escritórios, etc. Depois, oriente o grupo para que cada um faça uma análise das imagens e separe os elementos que ocupam o espaço: as figuras que o compõem e o fundo onde esses elementos estão.

Com esses dois elementos separados, sugira que os alunos criem novas relações de figuras e fundos, pensando em como recombina-los de maneira a desconstruir a percepção do espaço. Por fim, eles vão colar esses elementos, criando uma montagem diferente da original. Vale trocar figuras e fundos com outros colegas da sala para fazer produções ainda mais inesperadas.

Explique aos alunos que esta atividade ajuda a entender de que forma artistas como Duchamp usaram o espaço para romper com o conceito de arte clássica, ou seja, de imitação da realidade. Portanto, incentive-os a criar colagens que não obedeçam às expectativas, invertendo posições, cores e outros elementos das fotos. Se algum aluno tiver dificuldade em relação aos fundos, oriente-os a usar a criatividade e colocar novas figuras nos fundos que ficaram com buracos ou a usar fotos que têm apenas fundo.

3. Explorando diferentes materiais para a criação artística

Para esta atividade, os alunos devem formar duplas e levantar informações sobre materiais que podem ser usados na produção artística, tendo como suporte o papel. Cada dupla escolhe pelo menos dois deles para usar. A única regra é que não pode ser um material que já tenha sido usado em atividades de arte na escola.

Peça que levem os materiais para a sala de aula e iniciem as experiências com eles sobre o papel. Você pode sugerir que reflitam sobre os conteúdos explorados até o momento no capítulo, criando formas abstratas e combinando cores.

Esta atividade tem o objetivo de colocar os alunos na posição de pesquisadores artísticos a fim de que investiguem a natureza dos materiais e da técnica da produção artística, com a mobilização de outras competências além das relacionadas diretamente ao desenho. Oriente-os a buscar informações como durabilidade, tempo de secagem e manipulação dos materiais, pois são aspectos importantes que influenciam na hora da produção.

Ao levar os materiais pesquisados para a sala de aula, é importante que cada um possa ter a oportunidade de apresentar o que escolheu e explicar por que considera o material propício para o trabalho artístico. É importante também que pensem em maneiras de armazenar os materiais que levaram.

Contexto (p. 30 e 31)

Instruções complementares

Durante a leitura do texto, peça a seus alunos que observem as características da proposta dos dadaístas e as relacionem aos trabalhos de Duchamp. Você pode lançar perguntas como: “Que tipo de produção artística vocês acham que esses artistas realizavam? Que materiais eles usavam?”; “Quais eram as suas principais propostas?”; “De que forma vocês relacionam as características do Dadaísmo às obras de Duchamp vistas no início do capítulo?”; “O que motivou os artistas dadaístas a criar uma nova tendência artística?”; “Para vocês, de que forma os temas do absurdo e da loucura, abordados como crítica ao progresso industrial e à guerra, aparecem nos trabalhos de Duchamp?”; etc.

Explore também a foto de uma apresentação de Hugo Ball, mostrada na seção. Peça aos alunos que pensem em como essas apresentações eram vistas na época e em como eles reagiriam se vissem uma apresentação de um poema sonoro com um artista vestido como Ball aparece na imagem.

Aproveite o momento de contextualização e, se possível, faça um trabalho em conjunto com o professor de

Literatura. É interessante que os alunos conheçam a vertente dadaísta na literatura mundial.

Um aspecto importante para compreender o sentido ou a proposta dos trabalhos dadaístas é refletir sobre o significado dos símbolos e objetos utilizados pelos artistas. Para isso, novamente, é preciso que os alunos se remetam à compreensão do contexto em que os trabalhos foram produzidos: o que as ideias de máquina, guerra e progresso significavam no começo do século XX? Como os espectadores interpretavam esses elementos, que significados tinham para eles? A partir disso, trabalhe a interpretação do *Primeiro Manifesto Dadá* com os alunos e verifique as opiniões deles sobre esse texto. Pergunte a eles se a leitura desse texto causou alguma reação neles e explore a estética dadaísta apresentada.

Recorte na História (p. 32 e 33)

Instruções complementares

Aproveite o momento para conversar a respeito das características da arte moderna, especialmente da pintura, com seus alunos, perguntando o que eles acham do estilo (conjunto de características visuais e estéticas) desse movimento, por que ele é chamado de arte moderna, o que para eles é arte moderna, etc.

O importante é que, independentemente das opiniões e dos gostos pessoais, os alunos compreendam a importância e a relevância de estudar e compreender o Modernismo como um elemento da arte e da cultura ocidental. Estudar arte não significa discutir gostos e preferências, mas entender o desenvolvimento e as transformações culturais.

Peça que pensem sobre o Modernismo no contexto em que ele aconteceu: o que, naquela época, teria disparado nos artistas o desejo e a necessidade pela pesquisa artística e a construção de novos meios e possibilidades para a pintura? Encontre maneiras de abordar a arte como um elemento cultural e não somente estético. É preciso criar conexões com o contexto e dar sentido aos questionamentos da arte.

Observe as diversas imagens apresentadas na seção e peça aos alunos que enumerem as características da arte moderna com base em questões a respeito das cores usadas pelos artistas, nos tipos de traços, linhas, formas e texturas que estão presentes nos trabalhos mostrados, e em como cada artista trata o espaço, a perspectiva e a profundidade nas obras apresentadas. Estimule um levantamento e uma reflexão sobre as principais diferenças entre o Modernismo e a arte figurativa, realista.

Depois de discutir os elementos formais do Modernismo, deixe também que os alunos exponham e

discutam suas interpretações sobre as telas, criando narrativas para as imagens.

Para ampliar o conhecimento

Para o trabalho com a atividade proposta na seção, sugerimos que você divida a turma em grupos e que cada grupo fique responsável por buscar informações sobre um dos movimentos apresentados, aprofundando-se em suas características, principais artistas e obras.

É interessante que os alunos criem uma apresentação visual para expor o trabalho aos demais colegas da sala e que elaborem um seminário a fim de mostrar as informações que encontraram. Para isso, você pode orientá-los a produzir cartazes com imagens das obras que eles consideram mais representativas do movimento abordado por cada grupo ou, se for possível, pedir a eles que façam uma apresentação visual por meio do computador, utilizando recursos como *slides*, por exemplo.

A exposição de informações que levantaram e compreenderam sobre cada um dos movimentos artísticos e suas impressões sobre as obras pode se tornar uma atividade colaborativa, em que os alunos podem se enxergar como agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Como em todos os capítulos o trabalho com esta seção traz a mesma atividade, uma sugestão é usar essa proposta nos demais casos, de acordo com o que você achar mais adequado para sua turma. Esse tipo de trabalho também pode servir como uma avaliação processual.

Sugestão de leitura

Para aprofundar os estudos das vanguardas europeias e os conceitos e pressupostos da arte moderna, sugerimos a leitura do livro *Conceitos da arte moderna*, de Álvaro Cabral, Jorge Zahar Editor, 1997.

Fazendo arte (p. 36 e 37)

Instruções complementares

1. Poesia dadaísta

A composição de um poema dadaísta é uma atividade muito interessante que se assemelha em alguns aspectos a uma atividade de fluxo de consciência: deixar as ideias fluírem, conectar-se e jogar com os significados dos elementos. O que pode parecer uma brincadeira no começo pode se tornar um ótimo exercício de leitura e interpretação artística. Com os poemas prontos, peça aos alunos que os recitem, pensando em recursos expressivos (gestos e tom da voz) e que discutam, depois de cada apresentação, as interpretações de cada um para os poemas lidos.

2. Ready-made

Este exercício requer a reflexão e a interpretação do significado cultural e social que objetos do cotidiano podem assumir na interpretação e na visão de mundo de seus alunos. Uma orientação interessante é pedir a eles que reflitam sobre quais objetos são associados, especialmente pela publicidade, aos temas propostos na atividade. Utilizar as referências a esses objetos como elementos de crítica e reflexão está diretamente conectado ao imaginário construído em torno deles, e isso se dá especialmente nas campanhas publicitárias. Sugira que reflitam sobre isso.

Para ampliar as possibilidades de criação, seus alunos também podem usar recortes de anúncios publicitários (como Duchamp usou uma reprodução da *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci) em seus *ready-mades*.

Capítulo 2 – Música e estranhamento (p. 39)

Este capítulo tem como tema a música experimental, que utiliza sons e elementos não convencionais em criações musicais, podendo causar diversas reações, entre elas o estranhamento. Seria interessante retomar a importância do novo e do desafiador na arte como uma preparação para o que será trabalhado. Discuta com eles a ideia de que a arte não proporciona somente experiências e sensações familiares aos espectadores, mas também pode propor desafios e transformar visões de mundo.

Dessa forma, a curadoria apresentada aos alunos no capítulo e o encaminhamento do estudo têm como **objetivos**:

- refletir a respeito do estranhamento que as obras de arte podem causar por meio da obra *4'33"*, de John Cage;
- conhecer sobre obras musicais de diferentes épocas para desenvolver a opinião e o raciocínio críticos acerca do que compõe uma obra;
- conhecer a música experimental e o contexto histórico que levou ao seu surgimento;
- promover a vivência artística por meio de atividades de experimentação e criação de uma coreografia e correspondente trilha sonora para apresentar a toda a turma.

Para alcançar esses objetivos, foram escolhidos os seguintes **conteúdos**:

- elementos da linguagem musical, como conceitos de som, ruído, timbre, altura, intensidade, duração, melodia, ritmo e textura;
- notas, instrumentos e partituras musicais; o conceito de estranhamento; o contexto e conceito de música experimental;

- a música romântica e a música moderna, ou antirromântica.

No decorrer do capítulo também há indicações de quando usar o CD de áudio desta obra para ajudar na formação musical dos alunos.

4'33" (p. 40)

Instruções complementares

Depois da leitura da imagem presente na seção, promova uma reflexão sobre a música experimental com base nas obras de John Cage. Pergunte aos alunos se sabem o significado da palavra **polissemia**. Caso não saibam, peça que procurem no dicionário, discutam seu significado e de que forma ela se aplicaria à música.

Procure por vídeos de apresentações e execuções de obras de John Cage que são facilmente encontrados na internet e selecione alguns para exibir aos alunos. Se possível, inclua alguma apresentação de *4'33"*, para que possam observar a *performance* do artista.

Pergunte, então, como relacionam a palavra polissemia à música que ouviram. Pode-se relacionar o uso de objetos e sons não convencionais na produção musical, o que é uma característica da música experimental, para a execução de uma peça estruturada, ou seja, ressignificar esses objetos dentro do campo artístico, dando novo significado também à arte e à música. Pergunte também que tipo de música ele compõe, quais instrumentos usa, no que seu trabalho difere do de outros compositores e se consideram as músicas que ouviram agradável aos ouvidos.

John Cage (p. 42)

Instruções complementares

Leia o texto sobre o artista John Cage com os alunos e converse sobre suas influências e os propósitos de seu trabalho. Depois, peça aos alunos que observem a imagem apresentada, de um dos desenhos da partitura de *Renga*, e pergunte se eles já viram alguma partitura assim. Questione-os sobre como os músicos deveriam interpretá-la e sobre as sensações e os sentimentos que ela causou nos alunos.

Depois, faça a audição do trecho de *Apartment House 1776* com os alunos e explore os aspectos sonoros da obra. Pergunte se eles já ouviram uma composição parecida, se conseguem reconhecer algum instrumento, momentos em que a música é tocada com mais intensidade, etc. Vá explorando a sonoridade do trecho apresentado de acordo com o conhecimento musical que os alunos possuem. Em seguida, questione sobre o que eles sentiram ao ouvir a música.

Outras obras de John Cage (p. 43)

Sugestão de atividade complementar

Ao final da seção, você pode realizar uma atividade em grupo, para que os alunos façam registros de suas análises e reflexões sobre a obra de John Cage.

Peça aos alunos que formem grupos de sete integrantes e que juntem as mesas, tornando-as uma só. Oriente cada grupo a pegar uma cartolina branca e a fazer nela uma tabela com quatro colunas e sete linhas. Na primeira linha, peça que escrevam os nomes das colunas, que serão relacionados a quatro temas de discussão: 1. Características da obra de John Cage; 2. Conceitos na música; 3. Relação com a música; 4. Música instrumental. Nas linhas seguintes, em cada coluna um aluno por vez deverá escrever uma palavra referente ao tema proposto que expresse alguma de suas reflexões sobre o tema dado. Proponha que não repitam palavras na mesma coluna.

Os alunos devem escolher uma coluna de cada vez para que todos coloquem sua palavra e, a cada nova coluna a ser preenchida, peça que mudem a ordem em que farão isso, para que os mesmos colegas não fiquem sempre no final. Quando acabarem, devem ler as palavras, expor suas opiniões e ouvir as opiniões dos colegas.

Esta atividade tem por objetivo estabelecer uma dinâmica de grupo na qual todos reflitam sobre as opiniões dos colegas e pensem em novas abordagens para os temas propostos para reflexão.

É importante que os grupos sigam as orientações. Primeiro, dividindo a cartolina e compondo uma tabela, em seguida escrevendo as palavras e, só depois de ter a tabela preenchida, conversando sobre o que notaram. Repasse com eles essas etapas, ressaltando a importância de preencher uma coluna de cada vez, colocando as palavras de cada um e mudando a ordem de preenchimento a cada coluna. Essa dinâmica é fundamental para que os alunos comecem a pensar sobre as palavras antes de tecer seus comentários, mas também é uma estratégia para que aprendam a sintetizar suas ideias e a participar de debates coletivos.

Sugestão de leitura

Para aprofundar o conhecimento a respeito das pesquisas e influências de John Cage sobre a música experimental e o uso do silêncio como modo de ação, leia a tese de doutorado *John Cage e a poética do silêncio*, do maestro Alberto Andrés Heller (1971). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91918/257998.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 maio 2016.

Saberes da Arte (p. 44 a 49)

Sugestão de atividade complementar

Faça uma leitura compartilhada dos conceitos explicados no texto da seção, visando auxiliar a compreensão dos elementos da linguagem musical. Se houver alunos que estudam música ou tocam algum instrumento musical na classe, peça que compartilhem seus conhecimentos acerca do assunto.

Depois de ler e discutir os termos explicados no texto e fazer a audição das faixas do CD de áudio com os alunos, proponha a apreciação de uma obra musical, de preferência instrumental. Pode ser uma obra clássica ou de outras vertentes, como o *jazz*. Antes reproduzir a música, peça aos alunos que prestem atenção na execução, procurando identificar como são trabalhados nela os elementos da linguagem musical estudados: timbre, duração, amplitude ou intensidade, altura, organização de sequências, melodia, compasso ou pulsação, ritmo e textura. Depois da audição, peça aos alunos que façam seus comentários, com base nesses aspectos.

Sugestão de leitura

Para saber mais sobre a percepção musical e os elementos da linguagem musical, recomendamos a leitura de *O som e o sentido*, de José Miguel Wisnik, Companhia das Letras, 1999.

Técnicas e tecnologias (p. 50)

Informações complementares

As diferentes claves apresentadas são usadas nas partituras de diferentes instrumentos. A clave de sol é usada nas partituras de instrumentos agudos, como flauta, oboé, clarinete, trompete, violino e violão, além de ser usada para a mão direita no piano e no teclado.

A clave de fá é usada para instrumentos de registro grave, como violoncelo, contrabaixo, o trombone e também para a mão esquerda do piano. Chame a atenção dos alunos para essa particularidade do piano: a partitura é escrita a partir de uma clave diferente para cada mão.

Já a clave de dó era usada principalmente para vozes, mas seu uso não é mais tão comum, tendo sido substituído pelas claves de sol para vozes agudas e pela clave de fá para vozes graves. A viola é um dos poucos instrumentos a usar a clave de dó em sua escrita.

Trabalho de artista (p. 51)

Informações complementares

Chame a atenção dos alunos para o uso do termo **erudito** e pergunte a eles o que entendem por essa

palavra. Peça a eles que pesquisem o significado de erudito e de erudição no dicionário. É importante ressaltar que o uso desse termo é diretamente relacionado à formação acadêmica, não sendo sinônimo de música clássica.

Contexto (p. 54 e 55)

Instruções complementares

Depois da leitura do texto e da reprodução da faixa de áudio, é importante retomar a conversa acerca da música e do estranhamento para estabelecer as relações entre a seção e o tema do capítulo. Em razão do uso de materiais inusitados para produzir sons, como a buzina dos carros ou panelas, alguns alunos podem questionar se a formação musical é necessária para compor uma obra experimental.

É interessante esclarecer que justamente essa categoria musical interessa a muitos músicos, pois estão envolvidos em pesquisas acerca das limitações e possibilidades da criação musical. O campo da música experimental abrange também as descobertas e experiências com a música eletrônica, que começou entre os músicos eruditos e acabou tomando também a música popular e as pistas de dança. Ressalte, por exemplo, que para a *Sinfonia das Diretas* todas as buzinas foram catalogadas de acordo com a nota que emitiam e só então a sinfonia foi composta. Ou seja, todas as notas usadas foram planejadas, e cada grupo de carros deveria buzinar em determinado momento para que a sinfonia fosse executada.

Recorte na História (p. 56 e 57)

Informações complementares

O crescimento das grandes cidades industriais, a maior utilização de máquinas e aparelhos, as mudanças no ritmo de vida e do trabalho e as transformações nos modos de ocupar os espaços públicos e se relacionar com eles, além do crescimento da imigração e o contato com diferentes culturas, são algumas das características importantes que podem aparecer no estudo desta seção.

Ao abordar a música do século XX, peça aos alunos que imaginem estes dois contextos tão diferentes: a música romântica e a música moderna. Depois peça a eles que retomem também as diferentes concepções de arte dessas épocas que já foram discutidas no capítulo anterior para pensar sobre como a música reflete ou pode influenciar sua época. Que relações existem entre a produção e o contexto no qual ela circula e é produzida?

Para aprofundar a discussão a respeito dos termos que diferenciam a música em erudita e popular, recomendamos

a leitura de dois artigos. O primeiro, intitulado *Sobre o erudito e o popular*, discorre sobre essa categorização e coloca que:

[...] Para compreendermos um pouco mais a fundo esta questão, sugiro voltarmos brevemente no tempo.

Na Idade Média europeia, houve uma divisão musical semelhante à diferenciação entre música popular e erudita. Como a ideologia da época em questão baseava-se no Teocentrismo, a divisão ocorreu entre música sacra – aquela apropriada para cultos religiosos, benigna e permitida pela Igreja católica – e a música profana – aquela que não possuía fins religiosos. Voltando ainda mais, na Grécia antiga, temos as figuras de Hermes, o deus que representa a música da alma e dos sentimentos profundos, inventor da lira (doando-a a Apolo), e Dionísio, o deus representante das festas, vinhos e prazeres carnavais, relacionado ao aulos, um tipo de flauta. Assim, percebemos que existe uma tendência ao longo da História da Música em diferenciar estilos e elementos da linguagem musical, atribuindo-lhes conotações sociais distintas. Logo, podemos notar que se trata de uma estratégia política, e não propriamente musical.

A história da diferenciação entre música (ou também cultura) erudita e popular certamente possui esta mesma intenção política, utilizando a música como um instrumento de distinção social. Segundo Marcos Napolitano, em *História & Música Popular*, a música popular tem suas origens na própria música erudita, em especial a partir dos Lieds de Gustav Mahler (1860-1911). Ainda, podemos reforçar essa origem facilmente se considerarmos que os instrumentos da música popular herdaram diversas das características dos instrumentos da música erudita, bem como a linguagem musical, composta por acordes, melodias, o temperamento igual e harmonia tonal. O modalismo na música popular, por sua vez, possui uma trajetória particular, se comparado à música erudita tradicional. Da mesma forma, a interpretação musical seguiu rumos distintos. No início do século XX, o canto popular era mais semelhante ao erudito, com frequente uso de vibrato, por exemplo. Com o desenvolvimento das tecnologias eletroacústicas – que possuem grande proximidade com a música popular – a linguagem deste gênero musical tomou rumos bem distintos da música erudita. Ainda, podemos mencionar que nos cursos de música popular há saberes específicos que não são contemplados no ensino tradicional da música erudita, como arranjo, improvisação e harmonia popular, outro sinal do percurso histórico dessa linguagem musical.

Com relação à questão política que historicamente diferenciou estas áreas, é um assunto longo e complexo. Podemos citar o exemplo da Ordem dos Músicos, cuja criação tinha como objetivo principal manter a música erudita com o controle do mercado. Em seu estatuto, os presidentes poderiam ser somente Bacharéis em Composição ou Regência. Contudo, essa estratégia não deu certo, uma vez que é a música popular quem realmente sustenta essa organização. Na atualidade, tanto

músicos eruditos quanto populares desejam o fim da OMB, pois esta não mais se apresenta como um organismo representativo da classe. Assim, reforçamos a necessidade da criação de um sindicato que possa realmente trabalhar em favor dos músicos, mas, para isso, devemos ter em mente que todas as modalidades de atuação devem ser respeitadas. Quem trabalha para viver exclusivamente de música, seja como músico popular, erudito, folclórico, como professor ou produtor musical, certamente possui os mesmos interesses profissionais: o crescimento da área e a articulação comunitária. Todavia, quem atua na música como um “*hobby*”, uma diversão, terá outros objetivos profissionais, uma vez que o mesmo não depende da música para viver. Logo, esse critério de distinção se apresenta como o mais adequado para a definição das categorias no sindicato, ao invés da classificação de “músico prático” e “músico profissional” existente na OMB.

Finalizando, reforçamos a importância de integrar as diversas áreas da prática musical, buscando superar nossos preconceitos e construir uma classe unida e organizada que poderá reivindicar seus direitos perante a sociedade. Talvez um dos elementos que levam ao baixíssimo investimento em cultura no Brasil é o fato de que as classes artísticas estão desarticuladas. Assim, o pouco dinheiro acaba sendo investido de acordo com a vontade de poucos privilegiados que estão mais próximos das instâncias administrativas do país. Quem nunca passou aperto com aprovação de projetos nas Leis de Incentivo à Cultura? É importante refletirmos mais sobre isso, deixando de lado o perfil estereotipado do músico apolitizado e desarticulado que gasta energia brigando com colegas, ao invés de lutar pela ampliação do espaço musical na sociedade.

LEMOS, Daniel. *Sobre o erudito e o popular*. Disponível em: <www.artorganistica.org.br/artigos/Sobre_Erudito_e_Popular.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

O segundo artigo para o qual chamamos atenção é do professor e pesquisador Fernando Iazzetta e tem por título *O que é a música (hoje)*. A partir do título é possível refletir sobre o caráter temporal da definição, ou seja, que uma ou mais definições sobre música dependem do momento histórico em que a definição é feita. Sobre a questão da música erudita e popular, destacamos o trecho:

[...] Temos a ilusão de conhecer muitas músicas. Todas elas, de todas as épocas, de todos os gêneros e todas as culturas estão ao alcance das mãos nas prateleiras das lojas de disco. O ouvinte se tornou então uma espécie de colecionador que conhece não a música, mas fragmentos dela. É capaz de assobiar uma melodia que escutou no rádio, se encantar com um trecho de canção ao passar por uma loja, mas cada vez menos tem tempo e iniciativa de realizar uma escuta atenta e imersiva. Além disso, deixa de fazer um exercício essencial para a compreensão de qualquer produto cultural: o exercício da contextualização. Nossa escuta aos poucos vai perdendo a referência de que cada música é produto de uma determinada época, de um determinado conhecimento,

de um determinado contexto. Já não sabemos aonde ou em que época foi criado aquilo que ouvimos, já que a proliferação da diversidade acaba por pasteurizar as diferenças intrínsecas de estilos, composições e práticas musicais. As músicas dos povos e culturas mais diferentes são colocadas lado a lado sob rótulos como *world music*, ao mesmo tempo que desconhecemos a nossa própria música contemporânea, seu contexto específico, suas particularidades e sua importância dentro de nossa cultura.

Dentro dessa perspectiva, a música popular se tornou um fenômeno de mercado por sua rápida difusão em todas as camadas sociais e seu aproveitamento em qualquer contexto cultural. Vale notar que essa separação entre música popular e erudita nunca foi tão explícita como no século XX. Enquanto a música erudita tenta manter seu *status* de criação artística diferenciada, cujo alto valor cultural lhe colocaria acima de outras produções artísticas contemporâneas, a música popular cada vez mais resume seu papel às funções lúdicas e de entretenimento, fortemente marcadas por direções mercadológicas. A separação entre as duas torna-se então incontornável. Para aqueles que tomam a produção dita erudita como modelo do que se considera como música, a música popular é considerada como uma categoria inferior e degenerada e, sob esse ponto de vista, ela é pensada muito mais em sua relação com o texto, com a dança ou com a diversão. Ou seja, as práticas populares se aproximariam mais daquilo que geralmente denominamos canção do que da música propriamente dita. No outro extremo, para os que têm a música popular como padrão, a música erudita se mantém como algo desconectado da dinâmica de nosso tempo, uma atividade sisuda praticada por poucos, que não cria identidade nem encontra ressonância no gosto da maioria das pessoas.

Apesar de toda a diversidade que se apresenta aos nossos ouvidos, na maior parte do tempo nos contentamos em conhecer a acompanhar um único autor, um único estilo. Nos associamos informalmente a grupos que se definem pelo gosto particular por esse ou aquele tipo de música. Alguns ouvem ópera, outros ouvem pagode, outros ouvem música eletrônica. Cada um desses grupos passa a construir uma ideia particular, porém limitada do que é música. Esse fato, compreensível numa época em que a profusão de informação disponível nos obriga a selecionar pequenas porções de conhecimento que se adequem ao nosso modo de viver, encobre, por outro lado, uma série de manifestações artísticas e culturais diretamente sintonizadas com o momento em que vivemos.

Nesse sentido, a música produzida no século XX parece ser um caso paradigmático. Compositores e intérpretes das mais variadas tendências e posições estéticas buscaram durante esse período produzir uma música que espelhasse a complexidade e a riqueza do mundo contemporâneo. O que resultou daí foi uma produção não menos rica e diversa, mas que assumiu um papel bastante particular no panorama da cultura.

Esse novo papel afastou gradativamente a música do âmbito das atividades lúdicas e de entretenimento – que acabaram ficando a cargo da música popular, ou da canção – para se aproximar de uma concepção extremamente elaborada de arte, a qual demanda um certo esforço para a sua apreciação. Talvez esse seja o ponto chave que envolve um progressivo afastamento do público em relação à produção musical contemporânea: a música deixa de atrair de maneira imediata a atenção do público; são os ouvintes que têm que se predispor a se aproximar dela. Isso implica numa certa intenção ou mesmo num esforço de compreensão dos novos meios e materiais musicais que são empregados. Se a música realizada nos últimos 100 anos – com seus sons exuberantes, silêncios e gramáticas muitas vezes obscuras – não oferece o mesmo terreno seguro por onde o ouvinte poderia seguir como ocorreu durante o período do tonalismo, é certo que essa música impõe um desafio no mínimo tentador: o de decifrá-la. E qualquer esforço que façamos nesse sentido será sempre recompensado com o nosso enriquecimento pessoal. Afinal, só há conhecimento onde há diferença, embate; só há crescimento onde há empenho.

IAZZETTA, Fernando. *O que é a música (hoje)*. I. Fórum catarinense de musicoterapia. Departamento de Música - ECA (USP). Disponível em: <www2.eca.usp.br/prof/iazzetta/papers/forum2001.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

Dessa forma, a divisão de música erudita e popular não se encontra na música, mas em fatores históricos e políticos. Não há uma hierarquia ou classe musical superior. Entretanto, por causa de fatores também históricos, a música contemporânea erudita está ainda mais distante da música popular, sendo necessário um movimento do ouvinte em direção a ela. Nesse sentido, enfatizamos a importância do material didático e das atividades propostas, servindo como ponte para acessar parte da cultura que foi segregada e, conforme ressalta Fernando Iazzetta, promover o enriquecimento pessoal ao entrar em contato com a diferença.

Sugestão de atividade complementar

Depois da leitura do texto e da discussão do conteúdo desta seção, é importante colocar em perspectiva o conceito de estranhamento em relação à música. Uma estratégia interessante é discutir, por exemplo, o que é e como se forma o gosto musical, ou seja, nossas referências estéticas. Os artigos mencionados anteriormente dão indícios de como o gosto musical é uma construção histórica, política e social. Ou seja, nossas referências estéticas dependem de diversos fatores. Ainda remetendo ao artigo de Iazzetta, a música clássica, de câmara, ou de concerto, compreendidas como erudita, foram distanciadas de uma parcela da população, por diversos motivos apontados por ele no próprio artigo.

Para a realização da atividade, peça aos alunos que elaborem uma entrevista com no máximo seis perguntas e entrevistem três pessoas, entre familiares, vizinhos ou colegas da escola. O objetivo da entrevista é investigar:

- que concepção as pessoas têm de termos como música erudita, música clássica, música de câmara ou música de concerto e o que essas palavras significam para elas;
- que tipo de música as pessoas associam a esses termos e o que acham das músicas desses gêneros;
- se as pessoas costumam ouvir música erudita e em que momentos;
- em que situações esse tipo de música aparece, se já viram alguma apresentação desse tipo de música em algum concerto e se reconhecem os instrumentos utilizados;
- como localizam obras eruditas no tempo: se são antigas, se conhecem compositores eruditos atuais;
- se apreciam esse tipo de música e o que lhes agrada e que sensações elas lhes causam.

A partir das respostas que obtiverem nas entrevistas, peça que cada aluno escreva um breve texto a respeito do significado que a música erudita tem para as pessoas entrevistadas. Destaque que não é apenas o significado da palavra que deve constar, mas o que ela representa para essas pessoas, se a ouvem ou não e se gostam ou não.

A realização das entrevistas e dos textos reflexivos dos alunos tem por objetivo que eles comecem a estabelecer referências e questionamentos a respeito da relação do público em geral – inclusive eles mesmos – com a música e o gosto. Não é porque um gênero musical é socialmente aceito que ele não pode causar estranhamento. Ou seja, o estranhamento não é uma reação exclusiva da música experimental. O contexto sociocultural de cada um também determina o que causará ou não estranhamento.

Os alunos também podem se aprofundar nas reflexões acerca das construções sociais a respeito da arte: quais foram os critérios dos entrevistados para categorizar uma produção como erudita? Quais foram utilizados para atribuir essa classificação? Até que ponto alguns valores artísticos estão construídos e impostos historicamente, mas não são internalizados?

Quando os textos estiverem prontos, peça aos alunos que leiam, um por vez, em voz alta para o grupo, para que compartilhem o resultado de sua pesquisa e as opiniões que construíram com base nela. Para otimizar o tempo e o espaço, você pode propor que façam isso em grupos de cinco ou seis pessoas. Proponha que leiam seus textos sobre a relação do público com a música erudita e, a partir disso, discutam como é a proxi-

midade do público com esse tipo de música, se eles se identificam com a música erudita e a apreciam, ou se sentem algum estranhamento em relação a ela, etc. Por fim, converse com os alunos sobre a noção de estranhamento, com base nas respostas das pesquisas e na reflexão do grupo.

Sugestão de leitura

Para saber mais sobre as escolas e tendências estéticas musicais ao longo da História, recomendamos a leitura de *Uma breve história da música*, de Roy Bennett, Jorge Zahar, 1986.

Fazendo arte (p. 60 e 61)

Instruções complementares

Para a composição musical que os grupos vão elaborar, oriente-os a explorar os mais diversos sons e suas combinações, não impondo limites para essas possibilidades. Se houver alunos que saibam tocar instrumentos musicais, incentive-os a combinar melodias e harmonias com sons de objetos inusitados ou a criar maneiras alternativas de tocá-los, tendo como inspiração o piano preparado de John Cage, por exemplo.

A coreografia desta atividade trata-se de uma forma de pensar sobre o corpo, os movimentos cotidianos que realizamos e os movimentos que são possíveis com as diferentes partes do corpo. Ressalte que não é necessário saber dançar ou utilizar passos de dança tradicionais na criação da coreografia, mas que podem focar em movimentos que fazem parte do dia a dia, por exemplo, levantar-se da cama, andar, sentar, cozinhar, entrar em um ônibus, etc.

Capítulo 3 – Dança e representação (p. 63)

Este capítulo tem como tema o diálogo entre as linguagens artísticas por meio do estudo da dança-teatro de Pina Bausch. O diálogo entre diversas linguagens, assim como as inovações vistas nos capítulos anteriores, também questiona os limites do que é arte e de como ela se define. Pergunte aos alunos se eles conhecem movimentos artísticos ou eventos nos quais diversas linguagens compõem a obra, como desfiles carnavalescos, apresentações circenses, entre outros.

Partindo do estudo de *Vollmond* e por meio do estudo da poética da obra de Pina Bausch, os alunos ainda vão refletir sobre as relações humanas e a violência contra as mulheres, tema que será problematizado no decorrer do capítulo.

De acordo com isso, este capítulo tem por **objetivos** possibilitar que os alunos:

- reflitam sobre como o corpo se move e ocupa o espaço, criando diferentes sequências de movimentos e narrativas;
- apreciem e leiam obras de dança contemporânea para entender mais sobre o que é a arte e como ela pode se transformar e incorporar elementos ao longo do tempo;
- conheçam mais sobre a dança contemporânea e como se deu seu surgimento;
- experimentem e reflitam a respeito dos movimentos corporais e do espaço;
- produzam uma coreografia e uma videodança.

Para cumprir com os objetivos propostos, abordamos os seguintes **conteúdos**:

- elementos da linguagem corporal: movimento, fluência, velocidade, peso e direção;
- o conceito de consciência corporal;
- a dança contemporânea, a dança moderna e o balé clássico.

Mais sobre *Vollmond* (p. 65)

Instruções complementares

Leia o texto com os alunos, deixando que eles reflitam sobre as questões lançadas e a temática da obra. Peça a eles que retomem as fotos do espetáculo e descrevam como as pessoas aparentam estar, se elas passam a ideia de tranquilidade, de paz, de angústia, etc.

Depois, aborde a temática de *Vollmond* e explore o tema da violência contra a mulher, que merece atenção especial ao ser abordado em sala de aula, já que alunas ou familiares de seus alunos podem ter sofrido algum tipo de violência, desde o assédio até a violência física. É importante que a abordagem do tema vise empoderar a mulher e destacar os meios que existem para pedir ajuda. Além disso, também é um bom momento para debater qualquer preconceito de gênero, ou seja, qualquer manifestação que coloque a mulher em posição inferior ou que cerceie seus direitos pelo fato de ser mulher.

Para iniciar a conversa, pode ser interessante dizer que para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2015, o tema da redação foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, ou seja, é um tema presente e atual, que deve ser debatido a fim de promover a conscientização da população sobre o respeito à diversidade de gênero e a luta contra o machismo e a violência contra a mulher. Você também pode lançar perguntas como: “Uma temática constante na obra de Pina Bausch são as relações humanas. Para vocês, o espetáculo *Vollmond* consegue passar essa ideia? Se sim, de que forma?”; “Vocês acham que a

artista, ao abordar o assunto da violência contra a mulher, ajuda a conscientizar seu público e consequentemente a população sobre esse assunto? Por quê?"; "Na opinião de vocês, ainda existe violência contra a mulher no Brasil? Como vocês enxergam isso?"; "Para vocês, esse tipo de violência é devidamente combatido em nossa sociedade? Por quê? Qual seria uma saída para solucionar esse problema?"; "A mídia contribui para a disseminação de ideias machistas, que são muitas vezes coniventes com as agressões contra mulheres? Como?"; "De que forma a arte pode ajudar a combater esse tipo de violência?"; etc.

Para mais informações sobre o tema, recomendamos a leitura do artigo *Enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres*, transcrito abaixo:

A violência contra mulheres constitui-se em uma das principais formas de violação dos seus direitos humanos, atingindo-as em seus direitos à vida, à saúde e à integridade física. Ela é estruturante da desigualdade de gênero.

A violência contra as mulheres se manifesta de diversas formas. De fato, o próprio conceito definido na Convenção de Belém do Pará (1994) aponta para esta amplitude, definindo violência contra as mulheres como "qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado" (Art. 1º). Além das violações aos direitos das mulheres e a sua integridade física e psicológica, a violência impacta também no desenvolvimento social e econômico de um país.

A violência atinge mulheres e homens de formas distintas. Grande parte das violências cometidas contra as mulheres é praticada no âmbito privado, enquanto que as que atingem homens ocorrem, em sua maioria, nas ruas. Um dos principais tipos de violência empregados contra a mulher ocorre dentro do lar, sendo esta praticada por pessoas próximas à sua convivência, como maridos/esposas ou companheiros/as, sendo também praticada de diversas maneiras, desde agressões físicas até psicológicas e verbais. Onde deveria existir uma relação de afeto e respeito existe uma relação de violência, que muitas vezes é invisibilizada por estar atrelada a papéis que são culturalmente atribuídos para homens e mulheres. Tal situação torna difícil a denúncia e o relato, pois torna a mulher agredida ainda mais vulnerável à violência. Pesquisa revela que, segundo dados de 2006 a 2010 da Organização Mundial da Saúde, o Brasil está entre os dez países com maior número de homicídios femininos. Esse dado é ainda mais alarmante quando se verifica que, em mais de 90% dos casos, o homicídio contra as mulheres é cometido por homens com quem a vítima possuía uma relação afetiva, com frequência na própria residência das mulheres.

Um dos instrumentos mais importantes para o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres é a Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340/2006. Esta lei, além de definir e tipificar as formas de violência contra as mulheres (física, psicológica, sexual, patrimonial e moral), também prevê a criação de serviços especializados, como os que integram a Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, compostos por instituições de segurança pública, justiça, saúde, e de assistência social.

A Lei Maria da Penha também teve uma importante vitória em fevereiro de 2012, em decisão do STF, quando foi estabelecido que qualquer pessoa poderia registrar formalmente uma denúncia de violência contra a mulher, e não apenas quem está sob essa violência.

Não é apenas no âmbito doméstico que as mulheres são expostas à situação de violência. Esta pode atingi-las em diferentes espaços, como a violência institucional, que se dá quando um servidor do Estado a pratica, podendo ser caracterizada desde a omissão no atendimento até casos que envolvem maus-tratos e preconceitos. Esse tipo de violência também pode revelar outras práticas que atentam contra os direitos das mulheres, como a discriminação racial.

O assédio também é uma violência que pode ocorrer no ambiente de trabalho, em que a mulher se sente muitas vezes intimidada, devido a este tipo de prática ser exercida principalmente por pessoas que ocupam posições hierárquicas superiores às mesmas.

Mulheres lésbicas e bissexuais podem sofrer diversos tipos de violência em função de sua orientação sexual, desde agressões físicas, verbais e psicológicas, até estupro corretivos (que pretendem modificar a orientação sexual da mulher). Mulheres transexuais também se tornam alvos de preconceitos e agressões múltiplas, e ainda lidam com violências dentro de instituições, como as que ocorrem no ambiente de trabalho e nos serviços de saúde.

O tráfico e a exploração sexual de mulheres, meninas e jovens também é uma prática relevante no que diz respeito às violências de gênero. O tráfico de mulheres, que tenha como finalidade a exploração sexual, o trabalho ou serviços forçados, a escravatura, a servidão, a remoção de órgãos ou o casamento servil, envolve uma ampla rede de atores e ocorre tanto localmente quanto globalmente, e consiste em violação dos direitos humanos das mulheres.

O enfrentamento às múltiplas formas de violência contra as mulheres é uma importante demanda no que diz respeito a condições mais dignas e justas para as mulheres. A mulher deve possuir o direito de não sofrer agressões no espaço público ou privado, a ser respeitada em suas especificidades e a ter garantia de acesso aos serviços da rede de enfrentamento à violência contra a mulher, quando passar por situação em que sofreu algum tipo de agressão, seja ela física, moral, psicológica ou verbal. É dever do Estado e uma demanda da sociedade enfrentar todas as formas de violência contra as mulheres. Coibir, punir e erradicar todas as formas de violência devem ser preceitos fundamentais de um

país que preze por uma sociedade justa e igualitária entre mulheres e homens.

OBSERVATÓRIO DE GÊNERO. Disponível em: <www.observatoriodegenero.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2017.

Se for pertinente, peça aos alunos que busquem na internet dados sobre a violência contra a mulher e as medidas que hoje já foram tomadas para combater todas as agressões contra as mulheres e punir os responsáveis. É interessante que eles possam analisar essas informações para que possam entender a realidade do país e formar uma opinião crítica que, com o tempo, pode gerar uma mudança de postura.

Para saber mais sobre a violência contra a mulher no Brasil, acesse o estudo *Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil*, que analisa dados sobre a violência entre 2001 e 2011. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_leilagarcia.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

Outras obras de Pina Bausch (p. 67)

Informações complementares

Para aprofundar a leitura das imagens das obras *Café Müller* e *Masurca fogo*, recomendamos o artigo *A crítica a “Café Müller” e a “Masurca Fogo”: a meio caminho entre o ser e o estar*. No artigo, há trechos sobre o cenário e a posição dos corpos em cena. Observe:

[...] Entre o ambiente claustrofóbico que Rolf Borzick criou para “Café Müller” um cinzento café vazio de cadeiras e mesas onde seis personagens se perdem e a massa vulcânica encravada em sólidas paredes brancas que Peter Pabst desenhou para “Masurca Fogo”, percebe-se que o que começou como uma narrativa circular que se encerrava no espaço cênico hiper-realista, se desenvolveu enquanto sucessão de micronarrativas que, independentes, abrem esse espaço agreste a uma luminosidade que não quer ser somente ficcional.

Se os corpos em “Café Müller”, e o de Bausch em particular, mergulham numa catarse que insiste em marcar fundo as dores dessa passagem, os de “Masurca Fogo” vivem já acima dessa materialidade e metamorfoseiam-se a bel-prazer em sensualidade, intenso paganismo e liberdade. Uma e outra, se opostos lunares, indicam-nos um desejo de construção de um espaço social onde este “existe enquanto tentativa de representação de uma fantasia, de um sonho, de uma visão do dramaturgo ou

de uma personagem limite entre jogo e não jogo definido por cada representação e cena” (Patrice Pavis, *A Crítica Dramática face à Encenação*, 2006).

Se a estrutura de “Café Müller” é hipersimples (os corpos vagabundos hesitam nos encontros, as linhas que traçam são circulares, a claustrofobia adensa-se no contraste entre a rudeza dos materiais e a entrega a um movimento ascético), em “Masurca Fogo”, criada a partir de Lisboa, encontramos traduções coreográficas do marialvismo, a violência doméstica, a precariedade das relações humanas, uma inabilidade em lidar com o passado colonial, a alienação, o deslumbre fátuo, o exibicionismo, a piada fácil, ou o “desenrascanço”, essa característica que nos deforma. Se a primeira abre margem para um reconhecimento e cumplicidade no lamento, a segunda metaforiza, segmenta e caricatura estados de espírito e comportamentos que nada têm de superficiais. E, enquanto o espaço ficcionado de “Café Müller” permite uma maior liberdade interpretativa, o facto de “Masurca Fogo” se inspirar em Lisboa leva-nos a querer identificar cada uma das sequências como pertença de um território que achamos conhecer.

PIMENTA, Paulo. A crítica a “Café Müller” e a “Masurca Fogo”: a meio caminho entre o ser e o estar, jun. 2009. Revista *Público*, on-line. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2009/06/30/culturaipsilon/noticia/a-critica-a-cafe-muller-e-a-masurca-fogo-a-meio-caminho-entre-o-ser-e-o-estar-1389505>>. Acesso em: 30 out. 2017.

Com base na leitura, pergunte aos alunos sobre as roupas dos dançarinos nas fotos, sobre o cenário, sobre a posição dos corpos e o que imaginam que há de diferente entre uma obra e a outra.

Técnicas e tecnologias (p. 72)

Sugestão de atividade complementar

Após a leitura sobre os movimentos corporais e as pesquisas de Laban, você pode propor e conduzir uma atividade baseada nas variações das propriedades do movimento definidas por Laban.

Para isso, prepare uma atividade de proposição de experiências com transições de movimentos. Observe na tabela a seguir exemplos de transição entre os movimentos. A primeira linha descreve o movimento a ser feito. A segunda, como deve ser o tempo desse movimento, depois a expressão de peso na terceira linha, e, na quarta, como deve ser a expansão no espaço. Assim, nessa sequência de oito movimentos, cada um é realizado de uma forma:

Transição gradual

Movimento	flutuar	socar	deslizar	talhar	pontuar	torcer	sacudir	pressionar
Tempo	lento	lento	acelera	rápido	rápido	desacelera	lento	lento
Peso	leve	leve	leve	pesado	pesado	leve	leve	leve
Espaço	contido	contido	expansivo	expansivo	expansivo	contido	contido	contido

Nessa tabela, os movimentos não estão descritos detalhadamente; sua execução depende da interpretação do dançarino. Portanto, trata-se de um exercício de dança. Vemos na tabela que a transição de uma composição é inicialmente mais leve e contida, indo até uma situação mais expansiva e acelerada para, depois, retornar ao estado original, como uma mudança de oito movimentos.

Copie a tabela na lousa e apresente-a aos alunos, questionando como cada um executaria essa sequência. Em seguida, peça a alguns alunos que experimentem formas e interpretações da sequência e que os colegas observem. Então, proponha a atividade a seguir.

Solicite aos alunos que formem grupos de quatro integrantes e depois se dividam em duas duplas de trabalho. Cada dupla irá elaborar uma tabela de transição de movimentos, como a que foi mostrada na página anterior. Oriente os alunos para que pensem nas mudanças de um movimento para outro. Eles não precisam usar sempre todos os oito movimentos, alguns podem se repetir. Em seguida, cada dupla entrega a tabela que criou para a outra dupla, para que executem os movimentos. Peça que estudem a tabela, combinem entre eles como farão os movimentos indicados, ensaiem e apresentem para a outra dupla.

Depois, proponha questões para reflexão sobre a atividade. Pergunte, por exemplo, como foi a realização da sequência, como cada dupla interpretou e escolheu os movimentos, como a outra dupla interpretou a sequência, se saiu como esperavam ou se algo ficou diferente do que planejavam, etc.

Ajude os alunos a entender a lógica da construção de sequências de movimentos nas tabelas para elaborar a atividade. A tabela é um recurso para que registrem tipos, variações de movimentos e suas relações com os outros elementos da dança. O objetivo desse recurso é que os alunos identifiquem esses elementos e pensem a respeito de como eles podem definir uma coreografia.

Interlinguagens (p. 80 e 81)

Instruções complementares

Para aprofundar a leitura das imagens, chame a atenção para o fato de que recursos eletrônicos e técnicos da captação e gravação em vídeo foram usados para distorcer, transformar e criar efeitos na imagem, o que torna a tecnologia parte integrante da obra. Ou seja, não se trata de um vídeo de dança, mas de uma obra que requer a dança e o recurso tecnológico do vídeo para acontecer.

A partir da leitura das imagens, converse com os alunos sobre as possibilidades de interação entre arte

e tecnologia. Caso os alunos conheçam outras obras em que há essa interação, deixe que falem a respeito e discutam se a tecnologia é apenas uma ferramenta ou parte integrante da obra mencionada.

Fazendo arte (p. 82 e 83)

Instruções complementares

Nesta seção, os alunos vão trabalhar com vídeo, recurso que será explorado em outras atividades desta obra. Se possível, peça que eles levem para a sala as câmeras de vídeo ou os celulares e que façam testes com as câmeras antes de gravar as cenas.

É importante, nessa primeira experimentação com a tecnologia, que você esteja atento às dúvidas dos alunos. Possivelmente alguns alunos se mostrarão mais familiarizados com os recursos de vídeos e os programas de edição. Portanto, você também pode pedir que esses alunos monitorem e auxiliem outros grupos durante a atividade. Se achar pertinente, peça a ajuda do professor de Informática Educativa da escola.

Capítulo 4 – Teatro e reflexão (p. 85)

Neste capítulo, os alunos entrarão em contato com a linguagem teatral a partir da obra de Augusto Boal, para entender que a arte pode ser um elemento questionador, que promove a reflexão e a transformação social.

Dessa forma, a curadoria apresentada aos alunos no capítulo e o encaminhamento dos estudos e das experimentações feitas têm como **objetivos** que os alunos:

- reflitam sobre o impacto de transformação social que a arte pode ter por meio do trabalho desenvolvido pelo Centro do Teatro do Oprimido;
- apreciem e entrem em contato com peças teatrais que promovem uma reflexão sobre o contexto social no qual estão inseridas;
- conheçam e reflitam acerca da trajetória e da proposta artística do Teatro de Arena;
- conheçam o contexto do Teatro de Arena e como ele foi possível no curso da História;
- participem de jogos teatrais; elabore e apresente uma peça de teatro-fórum.

Para atingir os objetivos propostos, os seguintes **conteúdos** serão abordados:

- personagem, ação teatral, espaço cênico e texto teatral;
- transformação social;
- Teatro do Oprimido e algumas de suas modalidades, como o teatro-jornal, teatro-fórum e teatro-legislativo;
- jogos teatrais;
- Teatro de Arena, teatro expressionista, teatro futurista, teatro da crueldade, teatro épico, teatro do absurdo.

Coisas do gênero (p. 86)

Instruções complementares

Antes de os alunos responderem às questões propostas, peça a eles que observem as imagens e que as descrevam, comentando do que eles acham que trata a peça. Questione-os sobre os elementos presentes, a postura dos atores e os elementos do teatro, como o cenário e o figurino.

Caso queira explorar mais a linguagem teatral, sugerimos que você converse com os alunos sobre a interação que o teatro proporciona, diferenciando-o radicalmente do cinema e da televisão. Pergunte que tipos de experiências são possíveis na arte teatral, se atores e público podem interagir e se integrar e como isso se daria, se há como quebrar a barreira entre palco e plateia, e se já viram, leram ou ouviram falar a respeito de peças que explorem essas possibilidades.

Para iniciar o trabalho do capítulo, leia as questões propostas em voz alta e peça aos alunos que as respondam. Deixe que eles expressem livremente suas impressões e, depois, pergunte a eles se já sofreram alguma situação de opressão e como eles fizeram para sair dela. É interessante que eles compartilhem as experiências para que entendam a poética de Augusto Boal.

Esses temas serão abordados no decorrer do capítulo, e os alunos podem retomar a discussão inicial para confirmar ou confrontar suas hipóteses conforme avançam os estudos no capítulo.

Mais sobre Coisas do gênero (p. 87)

Instruções complementares

Ao apresentar o enredo da peça aos alunos, proponha uma discussão sobre as questões lançadas no texto sobre as diferenças sociais de gênero que ainda existem em nossa sociedade. Pergunte às jovens da turma se elas acham que as mulheres possuem os mesmos direitos dos homens. Depois, pergunte a opinião dos meninos da sala. Em seguida, apresente informações sobre a desigualdade que ainda há em relação aos papéis sociais da mulher na sociedade. Para isso, você pode citar que as mulheres ganham menos do que os homens para exercer a mesma função, mostrar dados que apontam a quantidade de mulheres em cargos de chefia, por exemplo, e a quantidade de homens no mesmo cargo, etc. Uma sugestão é pedir que os alunos levantem informações sobre o perfil da mulher brasileira e a luta por espaço e reconhecimento no mercado de trabalho. No *site* Observatório de gênero você pode ler um artigo que explica que os homens ganham 30% a mais do que as mulheres. Disponível em: <www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/homens-recebem-salarios-30-maiores-que-as

-mulheres-no-brasil/>. Acesso em: 21 maio 2016.

Para a leitura da obra, é interessante que os alunos se coloquem no lugar da protagonista da peça e tentem pensar em como sair de uma situação de opressão. Peça a eles que reflitam sobre o assunto e que apresentem soluções e suas respectivas justificativas. Depois, promova uma reflexão sobre o título da peça: atualmente há funções para meninos e para meninas? Por quê? Há a separação entre coisas que são de apenas um gênero, por exemplo? Essas atividades são importantes para que os alunos construam uma mentalidade cidadã de respeito à diversidade de gênero.

Se achar pertinente, associe o estudo dessa temática à temática da obra *Vollmond*. Peça aos alunos que estabeleçam relações entre as duas obras apresentadas.

Outras obras de Augusto Boal (p. 89)

Instruções complementares

Antes de iniciar o trabalho da seção, é importante levantar os conhecimentos e as experiências dos alunos sobre o que é o teatro. Para isso, pergunte aos alunos se eles têm o costume de ir ao teatro, a que tipos de peças já assistiram e o que acham dessa forma de expressão artística. Caso haja alunos que, nas questões iniciais, responderam que nunca assistiram a uma peça teatral, pergunte como imaginam que é essa experiência com base no que já viram, leram ou ouviram falar a respeito.

Pode-se propor um contraste entre o teatro e os filmes ou programas televisivos, questionando, por exemplo, se a presença física do ator e a proximidade com o palco podem mudar a relação das pessoas com a história que está sendo contada, se o teatro permite mais ou menos interação do público com a arte, e se há algum modo de a plateia participar das peças. Caso tenha feito as perguntas propostas nas orientações dadas anteriormente, retome-as para que os alunos se recordem da discussão e das respostas que deram.

Pergunte também se os alunos conhecem ou já ouviram falar de autores e dramaturgos importantes da história do teatro. Talvez já tenham ouvido falar de nomes como William Shakespeare ou conheçam algumas de suas obras. Levante entre eles se já assistiram a filmes inspirados em peças teatrais e se viram alguma característica peculiar neles que os diferencia dos demais filmes.

Se possível, procure na internet por trechos de espetáculos teatrais de Augusto Boal – em *websites* de compartilhamento de vídeos ou mesmo nos próprios *websites* das companhias de teatro – para exibir trechos aos alunos. Promova uma conversa sobre o que acharam dos trechos vistos, da interpretação e da maneira dos atores se colocarem.

Saberes da Arte (p. 90 a 93)

Instruções complementares

Antes de propor a atividade de pesquisa do boxe **Para ampliar o conhecimento**, resalte que o teatro, em especial, é uma forma de arte historicamente ligada a temas da sociedade em que é produzido: há inúmeros autores que dedicaram várias de suas peças, se não todas, às questões sociais.

Então, proponha aos alunos que façam uma reflexão acerca da relação do teatro com as ideias políticas e de transformação social, perguntando por que o teatro tem essa ligação histórica com os temas políticos e sociais e se, nesse sentido, difere de outras produções artísticas. Então, questione em que aspectos essa linguagem artística favorece a abordagem e o tratamento desses temas.

Faça, então, a proposta das pesquisas e peça que, além de coletarem dados biográficos, tracem um panorama das obras dos autores ou grupos teatrais pesquisados, comentando sobre seus trabalhos mais famosos e a pertinência das questões e causas sociais que esses artistas abraçaram.

Essa é uma atividade que tem como objetivo ampliar a discussão acerca das relações entre as inovações teatrais e temas políticos e a natureza do trabalho desenvolvido por Boal. É importante, portanto, pensar em formas de os alunos compartilharem suas pesquisas, seja em apresentações de seminários ou propiciando momentos em que possam ler os trabalhos uns dos outros. Também é possível conversar com o professor de Informática Educativa e pedir que faça um arquivo digital dos textos, para que os alunos possam acessar no próprio computador e escolher qual vão ler em diferentes momentos.

Sugestões de leitura

Para saber mais sobre a relação do teatro com a crítica social e o surgimento do Teatro do Oprimido, sugerimos a leitura do artigo a seguir:

Política, crítica social, experimentalismos e humor

Arte feita em presença do artista e em contato direto com o público, o teatro, por si só, desafiava os tempos de isolamento, individualismo e silêncio impostos pelo regime. Depois de 1968, com o acirramento da censura, as companhias mais engajadas tiveram dificuldade de sobreviver.

Apesar disso, foi também um período de experiências teatrais plurais, todas de alguma forma fornecendo práticas e reflexões críticas ao contexto autoritário. Fez-se teatro engajado realista, comédia de costumes, dramas familiares, teatro de vanguarda, teatro amador, teatro musical, teatro com temáticas jovens e contraculturais. De todas as artes, o teatro talvez tenha sido a que mais se pautou pela diversidade em busca de novos e velhos públicos.

Pouco depois do golpe, ainda em 1964, artistas ligados ao extinto Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE realizaram, no Rio de Janeiro, o espetáculo *Opinião*, dirigido por Augusto Boal e produzido pelo Teatro de Arena. Era a primeira reação de impacto organizada pela arte engajada contra a ditadura. Nara Leão (depois substituída por Maria Bethânia), João do Vale e Zé Kéti intercalavam canções de fundo político com narrações sobre os problemas sociais do país, num texto escrito por Armando Costa, Oduvaldo Vianna Filho e Paulo Pontes.

Em grupos mais alinhados à esquerda, como o Oficina e o Arena, o teor político das discussões sobre os rumos do Brasil avançavam para o interior do teatro, transformando também o fazer teatral, as maneiras de montar um espetáculo. Nas experiências do Arena com a direção de Augusto Boal, a relação ator-texto foi mudada. Sob influência do teatro de Bertolt Brecht, os atores conquistaram força e liberdade, propondo interpretações que problematizavam o efeito de realidade da encenação e a identificação da plateia com os personagens.

Mais tarde, a reviravolta atingiu a relação palco-plateia. O Oficina se notabilizou por quebrar a parede imaginária que separava esses dois elementos: os atores avançavam sobre o público, provocando-o e incitando-o à ação, muitas vezes de maneira agressiva.

Depois do Ato Institucional Nº 5 (AI-5), diretores, atores e autores de teatro foram presos. José Celso Martinez Corrêa e Augusto Boal precisaram se exilar. Depois de passar pela Argentina e por Portugal, foi na França que Boal consolidou seu método, o Teatro do Oprimido, cujo objetivo era a democratização dos meios de produção teatral, a transformação social e a conquista de possibilidades de expressão por qualquer pessoa. As raízes do Teatro do Oprimido estão na experiência de Boal no CPC no início da década de 1960, nas encenações junto aos trabalhadores das Ligas Camponesas.

Nos anos 1970, apesar da censura, o teatro voltou a ser um importante espaço de crítica política e social, com a volta do teatro alinhado ao realismo dramático. Destacaram-se, nesse sentido, os espetáculos *Um grito parado no ar* (Gianfrancesco Guarnieri), *Rasga coração* (Oduvaldo Vianna Filho), *Gota d'água* (Paulo Pontes e Chico Buarque), e *Último carro* (João das Neves). Nessas peças, de grande sucesso, o teatro engajado propunha uma reflexão sobre a modernização capitalista brasileira garantida pela repressão política e pela exclusão das classes populares.

Mas o teatro dos anos 1970 também foi marcado pelo surgimento de grupos jovens, influenciados pelas vanguardas e pelo humor, tentando ir além do realismo dramático engajado. Grupos como Ornitorrinco e Asdrúbal Trouxe o Trombone seguiam esse caminho.

Outra linha, menos conhecida, foi a tentativa de muitos grupos teatrais de estabelecer conexão com a cultura popular, propondo um teatro amador e politizado, a partir das periferias das grandes cidades brasileiras. O exemplo mais duradouro desta linhagem é o grupo União e Olho Vivo, fundado em 1970, e ainda atuante.

MEMÓRIAS DA DITADURA: TEATRO. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/teatro>>. Acesso em: 21 maio 2016.

Para investigar ainda mais sobre as relações entre teatro, política e questões sociais, sugerimos a leitura de *Teatro & Comunidade: uma experiência*, de Zeca Ligiero, Universidade Federal de Uberlândia, 1983. Também de Zeca Ligiero, recomendamos a leitura de *Teatro a partir da comunidade*, Papel Virtual Editora, 2003.

Experimentação (p. 96 e 97)

Sugestão de atividade complementar

Antes da sétima proposta de experimentação, para que os alunos se sintam ainda mais familiarizados com o fazer teatral, pode ser proposto um exercício básico de teatro, que é a improvisação a partir da definição de **quem**, **o que** e **onde**. Para realizar a atividade, peça aos alunos que montem um grupo com quatro ou cinco colegas e escolham um personagem para que cada um deles represente. O personagem pode ser uma pessoa específica que conheçam, ou personagens genéricos, definidos apenas pela profissão, como um jornalista, um atleta, etc.

Escolhidos os personagens, peça que determinem onde eles estão reunidos e o que cada um está fazendo nesse lugar. A partir dessas escolhas, os alunos devem começar a improvisação.

A atividade pode ser rápida, como um exercício, até que as interações entre seus personagens resultem em uma cena. Chame a atenção para o fato de que a ação cênica acontece pelo desenvolvimento destes elementos: quem, o que e onde. Ao final, peça que se reúnam para discutir o que aconteceu na cena, como ela começou, qual a motivação de cada personagem, se houve conflito entre os personagens e como a cena acabou.

Nesta atividade, é importante que as atuações dos alunos sejam realmente improvisadas, sem criação prévia de texto ou ensaios. É um exercício de interpretação e interação entre os alunos a partir dos elementos básicos de constituição de uma cena: personagem, ação e contexto. Ressalte que eles devem explorar a expressão vocal e corporal, a partir da constituição e da motivação de seu personagem. Para que a atividade aconteça, é importante que todos cooperem entre si e prestem atenção à fala do outro.

Contexto (p. 98 e 99)

Instruções complementares

Antes de iniciar a leitura do texto da seção, é importante promover uma conversa com os alunos sobre a ditadura militar no Brasil, contexto histórico em que se deu o Teatro de Arena. Se julgar pertinente, convide o professor de História para participar e contribuir com a conversa.

Pergunte aos alunos o que eles sabem sobre a ditadura militar. Faça anotações na lousa, listando todas as características e os fatos históricos e personagens de que eles se lembrarem sobre esse período da História. Se necessário, acrescente fatos ou instigue-os com perguntas para que os temas da censura e da perseguição política a artistas e jornalistas venham à tona. Pergunte se conhecem outros artistas que foram perseguidos pela ditadura militar e converse sobre a ideia de exílio político.

É importante que se trace um panorama do contexto político em que tanto o Teatro de Arena quanto as propostas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal floresceram. Destaque a importância que o engajamento dos artistas nas questões de direitos sociais e políticos tiveram nesse período.

Compreender o contexto em que se deram essas propostas inovadoras no teatro é fundamental para que se discuta com os alunos as relações entre forma e conteúdo na arte. As ideias de integração e participação do público propostas por Boal, que são formas expressivas inovadoras em relação à maneira que se via e se fazia o teatro, estão diretamente ligadas ao fato de que os direitos políticos dos cidadãos estavam ameaçados.

Sugestão de leitura

Para saber mais sobre o Teatro do Oprimido e a metodologia de Augusto Boal, sugerimos a leitura do artigo *O Teatro do Oprimido: as cinco categorias dos joguexercícios*. Disponível em: <www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20477/20477_4.PDF>. Acesso em: 19 maio 2016.

Recorte na História (p. 100 e 101)

Informações complementares

O Teatro do Oprimido caracteriza-se por propor uma nova forma de encenar, mesclando e questionando modos de fazer teatro que vêm sendo construídos ao longo da História. Nesta seção, seus alunos estudarão momentos importantes do teatro no século XX que marcaram as transformações no teatro moderno, cujos desdobramentos estão relacionados às propostas do teatro contemporâneo, entre elas o Teatro do Oprimido. É importante que você, professor, entenda como essas mudanças se contextualizam historicamente.

O teatro ocidental teve sua origem no século VI a.C. na Grécia, com os rituais em homenagem ao deus Dioniso. Nesses rituais, também chamados de **Ditirambos**, que ocorriam durante a primavera, os participantes formavam o coro, entoando cânticos e dançando coreografias que duravam dias seguidos.

Com o passar do tempo, os Ditirambos foram ficando cada vez mais elaborados. Assim, surgiram os

organizadores de Ditirambos ou os “diretores de coro”. O primeiro diretor de coro foi Téspis. Um dia, Téspis pôs uma máscara enfeitada com cachos de uva, subiu em um tablado e disse: “Eu sou Dioniso!”. Todos ficaram espantados com a ousadia de Téspis em fingir ser um deus, mas ele não teve medo e transformou o ritual em uma dramatização, ou naquilo que chamamos de teatro. Por isso, ele é considerado o primeiro ator da história do teatro ocidental.

É por causa dele que os atores da Grécia antiga, em geral homens, usavam máscaras para expressar os sentimentos, como a alegria e a tristeza. A partir de então, começaram a surgir textos escritos especialmente para ser encenados nos teatros, espaços próprios para encenações.

Os principais gêneros teatrais eram a tragédia e a comédia. A tragédia expressava o desespero humano; já a comédia, que a princípio tratava de temas políticos, gradualmente passou a abordar também temas ligados às relações humanas e às intrigas amorosas.

Durante a Idade Média, a Igreja católica condenou as apresentações teatrais, mas surgiram grupos teatrais amadores chamados **saltimbancos**. Os saltimbancos iam de cidade em cidade, em carroças. Durante as feiras e quermesses, usavam sua carroça como palco. Para divertir o público, faziam malabarismos, equilibristas e muito improvisos com a participação popular. Os cenários eram muito simples: um fundo pintado com a perspectiva de uma rua.

Na Inglaterra, no início da Era Moderna, surgiu o teatro elisabetano, ou o estilo teatral que consideramos clássico ou acadêmico. Nesse período, surgiram as casas de espetáculos como as que conhecemos. Elas tinham a forma redonda ou poligonal, com palcos de até três níveis. Desse modo, várias cenas poderiam ser representadas ao mesmo tempo.

As dramatizações elisabetanas caracterizavam-se pela variedade dos temas, que poderiam ser tirados da mitologia, da literatura medieval e renascentista, ou da História. A linguagem utilizada misturava o verso e a prosa.

A audiência dividia-se entre pobres e ricos: os ricos ficavam em camarotes acima da plateia popular, que permanecia de pé para assistir ao espetáculo. No teatro elisabetano, as mulheres não podiam atuar. Os homens travestiam-se de mulheres para representar os papéis femininos.

Surgido nas últimas décadas do século XIX, na Europa, o Realismo foi um movimento artístico e literário. Os artistas realistas sentiam a necessidade de retratar a vida, os problemas e os costumes das classes média e baixa. Assim, problemas do cotidiano passaram a ocupar os palcos dos teatros.

O primeiro grande dramaturgo realista é o francês Alexandre Dumas Filho (1824-1895), autor da primeira peça realista: *A dama das camélias* (1852), que trata da prostituição. Fora da França, um dos expoentes é o norueguês Henrik Ibsen (1828-1906). Em *Casa de bonecas*, por exemplo, o autor trata da situação social da mulher. São importantes também o dramaturgo e escritor russo Gorki (1868-1936), autor de *Ralé* e *Os pequenos burgueses*, e o alemão Gerhart Hauptmann (1862-1946), autor de *Os tecelões*.

Sugestão de leitura

Para saber mais sobre a história do teatro, sugerimos a leitura de *História mundial do teatro*, de Margot Berthold, Editora Perspectiva, 2000.

Interlinguagens (p. 102 e 103)

Instruções complementares

Na internet, há diversos vídeos de registros de *performances* e ações de Lygia Clark, assim como muitas entrevistas concedidas pela artista. Seria muito interessante assistir a alguns deles para ver como suas propostas aconteciam e de que forma os envolvidos se implicavam nelas, assim como para ter uma ideia melhor do contexto em que aconteceram.

É importante que os alunos compreendam como as experimentações da artista estão marcadas pelas tendências da chamada contracultura da década de 1960, que buscava alternativas de visões de mundo e sociedade. Apresente-os ao término da seção, mas antes proponha um momento de leitura das imagens, com perguntas como: “Que tipos de trabalhos são esses?”; “Como podemos classificá-los: pinturas, esculturas, *performances*?”; “Há semelhanças com propostas de trabalhos de outros artistas? Quais?”; “Como é a participação do público nessas obras?”; “Qual a importância dos espectadores para a realização das ideias da artista?”. Depois dessa reflexão, apresente os vídeos para que a proposta fique ainda mais evidente.

Fazendo arte (p. 104 e 105)

Instruções complementares

Incentive os alunos a se desinibirem nas atividades de aquecimento e jogos teatrais. Você pode encaminhar essas atividades em diversas ocasiões, pois se trata de uma preparação para a encenação teatral e não de uma proposta de trabalho fechada. Explore outras possibilidades de jogos teatrais e deixe que os alunos também proponham temas e situações para variações do exercício.

Para a realização das propostas de Teatro do Oprimido com seus alunos, sugira a eles que leiam os textos e manifestos de Augusto Boal, para se integrar mais a respeito das características de sua proposta teatral.

Para montar os grupos, tenha o cuidado de reunir alunos com diferentes competências e habilidades, para que sejam grupos heterogêneos em que todos tenham um papel e uma função de acordo com suas possibilidades, conhecimentos e expectativas.

Proporcione oportunidades de ensaio e, se for possível, oriente os grupos a ensaiar também fora do horário da aula, em casa ou mesmo na escola, se houver espaço.

Você também pode solicitar a participação de um professor da área de Língua Portuguesa e Literatura para orientações sobre a redação de um texto teatral.

Sugestão de leitura

Para se aprofundar nas propostas estéticas e políticas do método do Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal, sugerimos a leitura do livro *A estética do oprimido*, organizado em 2009, numa parceria entre a Funarte, o Ministério da Cultura e a Editora Garamond.

Capítulo 5 – Tecnologia e subversão (p. 107)

O tema deste capítulo são as tecnologias de comunicação e informação e as produções artísticas. Continuando a investigação proposta na Unidade sobre o que é arte, esse capítulo aborda como as novas tecnologias foram incorporadas por artistas, tornando-se material de suas produções, ou seja, reinventando o que é arte e como se faz arte.

Assim, este capítulo tem como **objetivos** que os alunos possam:

- refletir sobre como a arte subverte materiais do dia a dia, tornando-os parte da criação artística ao atribuir-lhes novos significados ou usos, por meio da obra de Nam June Paik;
- apreciar e ler obras a fim de expandir a experiência estética e a criticidade a respeito da subversão no uso de materiais e mídias na criação artística;
- conhecer o Grupo Fluxus, seu contexto e o processo histórico que levou ao seu surgimento;
- experimentar o trabalho artístico com imagens em movimento e criar uma videoarte.

Para alcançar esses objetivos, serão trabalhados os seguintes **conteúdos**:

- o movimento e o registro do movimento;
- o conceito de persistência retiniana;
- videoarte, videoescultura e vídeo *performance*;
- a interatividade na arte;

- o Grupo Fluxus e os movimentos do Expressionismo Alemão, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo e Expressionismo Abstrato.

Mais sobre *Olympe de Gouges* (p. 109)

Sugestão de leitura

Para se aprofundar nas questões sobre o feminismo especificamente voltadas para o mundo da arte, sugerimos a leitura do segundo capítulo do livro *Mulheres recipientes: recortes poéticos do universo feminino nas artes visuais*, da pesquisadora Flávia Leme de Almeida. No capítulo mencionado, Almeida coloca que:

Para mencionar a história das mulheres no mundo ocidental, mesmo que seja um breve recorte, não podemos deixar de considerar que boa parte dos documentos oficiais, há menos de dois séculos, foi escrita por homens. Eram os homens, na sua maioria, que tinham acesso a ler e escrever e, conseqüentemente, eram eles que detinham o poder do conhecimento e da razão. Segundo Berenice Lamas (1997), a escolarização feminina remete aos papéis tradicionais, ou seja, para a maioria das mulheres, seu destino seria educar-se para profissões femininas como magistério, ou mesmo dedicar-se ao lar e casamento. Constatamos que, ao longo da história, o processo de educação feminina foi pensado a partir do ponto de vista masculino. Esse olhar buscava conformar as mulheres à obediência e à submissão, como mostra o fato de, até o século XVII, as mulheres serem, na sua grande maioria, analfabetas.

[...]

Mas, como todos sabemos, o século XX foi certamente o momento no qual as mulheres tiveram a oportunidade de, gradualmente, mudar essa situação e “a participação das mulheres na vida cultural conhece um desenvolvimento sem precedentes nas sociedades ocidentais.” (Duby e Perrot, 1990, p. 351). O mercado de trabalho, a vida intelectual e artística foram aos poucos sendo abertos para que elas pudessem emergir e expandir-se para outros novos horizontes. Os gritos de socorro e as atitudes das mulheres que antecederam este século foram determinantes para essa incursão, especialmente no mundo das artes visuais. Muitas foram as mulheres que nos séculos XVIII e XIX lutaram, mesmo que de forma parcial, para que, somente a partir da segunda metade do século XX, se começasse a colher os frutos plantados por essas pioneiras.

ALMEIDA, Flávia Leme de. *Mulheres recipientes: recortes poéticos do universo feminino nas artes visuais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/364787.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

Técnicas e tecnologias (p. 116)

Instruções complementares

Depois de falar com os alunos sobre os recursos e a variedade de experimentos da videoarte, sugerimos que

você realize uma atividade para discutir elementos da linguagem audiovisual.

Faça uma pesquisa na internet por vídeos e registros de trabalhos de videoarte, especialmente os de Nam June Paik – há vários disponíveis, em *sites* de artistas e de compartilhamento de vídeos. É fundamental que os alunos assistam a trabalhos de videoarte, além de ler sobre o tema e ver imagens estáticas.

Apresente os vídeos em uma seção na sala de aula, após a leitura do texto. Peça aos alunos que escrevam suas interpretações sobre as obras e questione-os a respeito das diferenças da videoarte tanto em relação a pinturas e outras formas de arte estáticas quanto em relação ao cinema. Pergunte se a videoarte apresenta narrativas lineares, com começo, meio e fim, se as obras se parecem com filmes, novelas ou programas de televisão, que recursos tecnológicos os artistas utilizam e de que forma aproveitam as características técnicas do vídeo para realizar seus trabalhos. Para encerrar, pergunte a interpretação dos alunos para os trabalhos e os sentidos que atribuem a eles.

Contexto (p. 120 e 121)

Sugestão de leitura

O trabalho do Grupo Fluxus foi marcante e consiste em uma importante influência na arte contemporânea. A leitura desta seção se configura com uma oportunidade para tratar sobre o trabalho desse grupo e as características da arte contemporânea ligadas a ele.

Para isso, sugerimos o texto do professor, curador e crítico de arte Walter Zanini (1925-2013), que fala sobre a história e a proposta estética do Fluxus. Disponível em: <www.nomads.usp.br/pesquisas/cultura_digital/arte_em_processo/Processo/Textos/Fluxus%20na%20atualidade%20-%20eca.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

Projeto 1 – Arte e ética (p. 129 a 137)

Neste primeiro projeto, os alunos vão retomar os conhecimentos que adquiriram sobre a arte contemporânea e vão refletir novamente sobre a materialidade das obras de arte, mas por um viés filosófico. Por isso, você pode fazer um trabalho em conjunto com o professor de Filosofia.

Por meio do trabalho de Nuno Ramos, os estudantes vão ler uma sequência de perguntas, analisar detalhes da obra e de seu contexto e ler textos críticos que devem embasar a formação da opinião crítica deles. Após a série de reflexões, eles vão conhecer um pouco sobre a filosofia pragmatista e criar uma instalação de arte para uma mostra cultural na escola.

É fundamental que o projeto seja trabalhado na sequência apresentada, pois as reflexões propostas estão concatenadas de maneira a levar o aluno a formar a própria opinião crítica sobre a obra de Nuno Ramos. Portanto, neste projeto sugerimos que você leia o texto com os alunos e que faça pausas para a reflexão de acordo com as indicações presentes no livro.

Instruções complementares

Antes de iniciar a leitura do projeto, determine um tempo para que os alunos observem a foto de abertura e respondam o que eles sentem ao ver pássaros ou qualquer animal silvestre em cativeiro. Essa é uma forma de sensibilizar os alunos sobre o tema do projeto.

Em seguida, pergunte aos alunos sobre suas concepções a respeito da arte, da ciência e da filosofia e sobre como veem o papel de cada uma na sociedade e na formação dos indivíduos. Você pode lançar questões como: “Como vocês veem a arte, a ciência e a filosofia? Elas são diferentes áreas do pensamento humano? Por quê?”; “Vocês consideram que alguma delas é mais importante para o desenvolvimento da nossa sociedade? Se sim, qual? Justifiquem.”; “Para vocês, qual é o tipo de raciocínio envolvido em cada uma dessas áreas?”; “O pensamento filosófico difere-se de alguma forma do pensamento científico e artístico? Como?”; “Vocês acreditam que há possibilidades de relação e integração entre essas áreas? Se sim, de que forma isso é possível?”; etc.

Inicie o trabalho com o projeto, pedindo aos alunos que observem a foto da instalação *Bandeira branca* e que respondam às questões propostas em grupos. É possível que eles notem que na obra de Nuno Ramos havia animais vivos e que isso cause diversas reações. Deixe que eles discutam e prossiga com o trabalho. No livro há indicações de ampliações das reflexões.

Em seguida, reflita sobre as características da materialidade da instalação apresentada e questione os alunos se para a arte todo tipo de material é válido. Leia a letra das canções com eles e peça que eles façam conexões delas com as imagens mostradas.

Depois, dê continuidade à leitura do texto, que fala sobre a intenção do artista para a obra. Pergunte a eles como se sentiriam ao observar uma obra de arte que utiliza em sua realização a presença de urubus vivos. É fundamental que nessa etapa você assista com os alunos ao vídeo sugerido no boxe **Assista**. Dessa forma, eles vão poder conhecer um pouco sobre as ideias de Nuno Ramos na elaboração da obra.

Apresente os dois textos argumentativos para os alunos e proponha um debate sobre as questões lançadas no texto. Essa etapa é uma preparação para a discussão da filosofia pragmatista, que será apresentada em seguida aos alunos.

Faça a leitura compartilhada do texto de José Miguel Wisnik com seus alunos em sala, pontuando e discutindo cada ponto de controvérsia ou polêmica. É importante focar na compreensão e na construção de sentido para o texto. Ao longo da leitura, procure estabelecer relações com os conteúdos estudados na Unidade e esclarecer as dúvidas dos alunos sobre os termos e as referências utilizados pelo crítico.

É possível que nesse ponto os alunos já tenham formado uma opinião sobre o trabalho de Nuno Ramos e que se sintam estimulados a defender ou não a obra. Permita que eles conversem sobre o que acham que é ética e se à arte deve ser imposto algum tipo de limitação em relação a sua materialidade. Faça questionamentos como: “Qual é o posicionamento do crítico em relação à obra e à reação dos ativistas ecológicos?”; “Essa leitura acrescentou novas reflexões a vocês?”; “Vocês mudaram de opinião em algum ponto ou reforçaram suas convicções?”. Mencione que dilemas éticos não são facilmente resolvidos e não há necessidade de consenso nessa discussão. Há o direito de se manifestar livremente e dialogar sobre o dilema, argumentando e sustentando a posição de cada um.

Em seguida, apresente a proposta de experimentação artística aos alunos e auxilie-os em cada etapa. Sugira a eles que pesquisem em jornais, revistas e na internet notícias para discutirem acerca dos problemas, costumes e questões sociais que vão abordar em suas produções. Atente para a importância de tomarem anotações sobre as leituras e suas conversas sobre o tema, pois poderão até utilizar trechos e frases como parte de suas instalações.

Essa proposta demanda sua participação como orientador do trabalho, ajudando os alunos a solucionar os possíveis problemas durante o planejamento da instalação. Deixe-os livres para decidir o tema e os materiais que querem utilizar, bem como de que modo vão apresentar seu trabalho, mas fique atento às possíveis dúvidas dos alunos. Se possível, peça ajuda aos professores de História, Filosofia e Sociologia para a escolha dos temas e o debate acerca deles. É importante que o momento de produção e realização dos projetos dos alunos se caracterize como uma retomada de procedimentos e habilidades estudados e desenvolvidos nas atividades realizadas ao longo da Unidade. Para realização dos projetos, oriente os alunos a revisar o que aprenderam sobre os meios de produção artística e os modos de trabalho nas diferentes linguagens e a visitar o portfólio.

Para a apresentação dos projetos, combine com o responsável pela direção da escola uma data e um local para realizar uma mostra cultural e estimule os alunos a convidar colegas de outras turmas e anos e pessoas da

comunidade. É interessante que os alunos possam notar a reação das pessoas ao observar as produções artísticas criadas por eles. Chame a atenção deles para que tomem nota dessas reações e depois converse com toda a turma sobre como foi a vivência do projeto e da mostra cultural. Este projeto pode servir como avaliação processual final.

Sugestões de leitura

Para saber mais sobre a Filosofia e a estética da arte, sugerimos o livro *Introdução à filosofia da arte*, de Benedito Nunes, Ática, 2001.

Também recomendamos a leitura do trecho do artigo *O mundo da arte*, do filósofo e crítico de arte Arthur Danto (1924-2013), apresentado a seguir.

[...] Hamlet: – Você não vê nada lá? A rainha: – Nada mesmo; mas tudo que é, eu vejo. (Shakespeare: Hamlet, Ato III, cena IV).

Hamlet e Sócrates, embora de modo – respectivamente – elogioso e depreciativo, falaram de arte como um espelho anteposto à natureza. Como muitas discordâncias em atitude, essa tem uma base factual. Sócrates vê os espelhos como que refletindo o que já podemos ver. Assim, a arte, na medida em que é como o espelho, fornece duplicações pouco acuradas das aparências das coisas e não presta qualquer benefício cognitivo. Hamlet, mais arguto, reconheceu uma notável característica das superfícies refletoras, a saber, que elas nos mostram o que, de outro modo, não poderíamos perceber – nossa própria face e forma – e, do mesmo modo, a arte, na medida em que ela é como espelho, nos revela a nós mesmos e é, mesmo sob os critérios socráticos, de alguma utilidade cognitiva no final de contas. Como filósofo, entretanto, acho que a discussão de Sócrates é defeituosa por outros motivos, talvez menos profundos do que esse. Se uma imagem espelhada de *o* é mesmo uma imitação de *o*, então, se a arte é imitação, imagens espelhadas são arte. Mas, de fato, objetos espelhados não são mais arte do que a devolução das armas a um louco seja justiça; e a referência aos espelhamentos seria exatamente um tipo astucioso de contraexemplo que poderíamos esperar que Sócrates trouxesse à tona, utilizando-se deles para refutar a teoria, e não para ilustrá-la. Se essa teoria requer que os classifiquemos como arte, ela, exatamente por isso, mostra sua inadequação: “é uma imitação” não será uma condição suficiente para “é arte”. Mas, talvez porque os artistas estavam empenhados na imitação, nos tempos de Sócrates e depois, a insuficiência da teoria não foi notada até a invenção da fotografia. Uma vez rejeitada como uma condição suficiente, a *mimesis* foi rapidamente descartada até mesmo como uma condição necessária. E desde as conquistas de Kandinsky, as características miméticas foram relegadas para a periferia da preocupação crítica, a tal ponto que algumas obras sobrevivem apesar de possuírem aquelas virtudes, a excelência das quais foi um dia celebrada como a essência da arte, por pouco escapando de serem rebaixadas a meras ilustrações.

É obviamente indispensável na discussão socrática que todos os participantes dominem o conceito pronto para a análise, já que o propósito é casar uma expressão realmente definidora com um termo ativamente em uso e o teste para a adequação consiste presumivelmente em mostrar que a precedente análise e se aplique a todas e apenas àquelas coisas em que o conseqüente é verdadeiro. Então, não obstante a recusa popular, a audiência de Sócrates sabia supostamente tanto o que era arte quanto do que gostavam. E uma teoria da arte, considerada aqui como uma definição real de “Arte”, não é, conseqüentemente, para ser de grande uso em ajudar as pessoas a reconhecer os exemplos de sua aplicação. Sua capacidade anterior para fazer isso é precisamente aquilo contra o que a adequação da teoria deve ser testada, sendo que o problema é apenas tornar explícito o que eles já sabem. É o nosso uso do termo que a teoria supostamente tenta capturar, mas supõe-se que somos capazes de, nas palavras de um escritor recente, “separar aqueles objetos que são obras de arte daqueles que não o são, porque... sabemos como usar corretamente a palavra ‘arte’ e aplicar a frase ‘obra de arte’”. Teorias desse tipo são um pouco parecidas com a visão de Sócrates sobre as imagens espelhadas, continuando a mostrar o que já sabemos, reflexões literais da prática linguística real que dominamos.

Mas distinguir obras de arte de outras coisas não é uma tarefa tão simples, mesmo para falantes nativos, e hoje em dia alguém pode não estar cômico de estar num terreno artístico sem uma teoria artística para lhe dar conta disso. E parte da razão disso reside no fato de que o terreno é constituído como artístico em virtude de teorias artísticas, de modo que um uso de teorias, além de nos ajudar a discriminar a arte do resto, consiste em tornar a arte possível. Glauco e os outros dificilmente sabiam o que era arte e o que não era: do contrário eles nunca teriam sido pegos pela história das imagens espelhadas.

Suponha que alguém pense sobre a descoberta de uma classe totalmente nova de obras de arte como algo análogo à descoberta de uma classe totalmente nova de fatos em algum lugar, i.e., como algo para ser explicado pelos teóricos. Na ciência, como alhures, frequentemente acomodamos novos fatos a teorias antigas por meio de hipóteses auxiliares, um conservadorismo suficientemente perdoável quando a teoria em questão é considerada por demais valiosa para ser descartada de uma vez. Mas a Teoria Imitativa da Arte (TI) é, se se pensa detidamente, uma teoria excessivamente poderosa, explicando grande quantidade de fenômenos ligados à causação e à avaliação de obras de arte, trazendo uma surpreendente unidade a um domínio complexo. Além do mais, é simplesmente uma questão de sustentá-la contra muitos pretensos contraexemplos, através de tais hipóteses auxiliares, segundo as quais o artista que se afasta da mimeticidade é perverso, inepto ou louco. Inépcia, chicana ou loucura são, de fato, predicções passíveis de teste. Suponha-se, então, que os testes revelem que essas hipóteses não se comprovam, que a teoria, agora, para além de qualquer possibilidade de reparo, deva ser substituída. E uma nova teoria é elaborada, conservando o que ela pode da competência da antiga teoria, junto com a inclusão dos fatos recalitrantes. Pode-se representar, pensando através dessas linhas, certos episódios na história da ciência, onde uma revolução conceitual está sendo efetivada e onde a recusa a aceitar certos fatos, mesmo que parcialmente devida ao preconceito, inércia e egoísmo, é também devida ao fato de que uma teoria bem estabelecida, ou, pelo menos, largamente aceita, estão sendo ameaçada de tal modo que toda a coerência se perde.

DANTO, A. *O mundo da arte*. Texto completo disponível em: <www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_01/artefilosofia_01_01_mundo_arte_arthur_danto.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

UNIDADE 2 – Arte para quê?

Esta Unidade vai propor uma reflexão sobre o que a arte significa para a sociedade, se ela tem alguma função e que papéis ela pode assumir nos diferentes contextos e formas em que acontece.

Um ponto de partida para os estudos é a questão da democracia cultural, ou seja, a contestação da ideia de que arte é uma área para especialistas e de que é necessário um saber ou uma formação específicos para poder ler e fruir obras de arte. Para discutir essa questão, é possível retomar o tema da **Unidade 1: O que é arte?**. Os estudos feitos na primeira Unidade podem ajudar a desconstruir essa percepção sobre a arte.

A partir dessa retomada de conteúdos e da discussão inicial, você pode questionar a função da arte, ou como a produção artística se relaciona com diferentes contextos e repertórios culturais e qual papel ela pode assumir na

construção da identidade cultural e nas relações sujeito-sociedade-cultura, para que os alunos possam levantar suas hipóteses. No decorrer da Unidade, essa discussão será desenvolvida e novos elementos serão integrados a ela de acordo com os estudos propostos, confirmando, expandindo ou transformando a percepção inicial dos alunos.

Introdução (p. 139)

Instruções complementares

Proponha a fruição da imagem do *Parangolé*, de Hélio Oiticica. Nesse primeiro momento, é importante que os alunos falem livremente sobre suas impressões, apreciem a obra por um tempo e dividam essas percepções com os colegas. Entrar em contato com as diferentes opiniões pode enriquecer o repertório e aguçar o olhar dos alunos.

Um primeiro olhar (p. 140 e 141)

Instruções complementares

Depois de trabalhar as questões propostas na seção, procure aprofundar e estender o momento de fruição e discussão acerca das imagens do *Parangolé*. Para isso, proponha mais questionamentos, como: “Onde está a obra de arte?”; “Onde está representada a ideia do artista na obra?”; “Como podemos classificar esta produção?”; etc. Questione, também, se elementos que normalmente observamos em uma pintura ou desenho, como linhas, cores, textura e até mesmo a beleza estética, são importantes para a compreensão e a interpretação desse trabalho artístico.

Ressalte que o *Parangolé* não é uma obra como uma pintura ou escultura, pois ele propõe uma interação entre o público, que deve vesti-lo, e a arte. Provoque a turma a perceber e discutir sobre a questão da interação e dos papéis do artista, da obra e do público nesse sentido.

Pergunte aos alunos também sobre quem usaria os *Parangolés* e em que tipo de ocasião ele poderia ser vestido. Assim, é possível propor mais algumas questões sobre a obra antes de avançar o estudo da **Introdução**. Você pode questionar, por exemplo, se já viram algo parecido, se conseguem imaginar o processo de produção do *Parangolé* e se ele lembra outros objetos ou produções, não necessariamente artísticos. Esses assuntos serão retomados na seção **Parangolé, de Hélio Oiticica**. Para encerrar, pergunte qual é, na opinião deles, o aspecto mais importante dessa proposta artística.

Para que serve a arte? (p. 142 e 143)

Sugestão de leitura

Sugerimos para esta seção a leitura do artigo da pesquisadora e curadora Vera Tollmann (1976), intitulado *A função social da arte hoje*.

Já nos tempos dos construtivistas russos, a reivindicação de uma função social para a arte era parte integrante do programa estético radical. No entanto, como pode hoje, em tempos de um capitalismo que tudo devora, haver uma função social para a arte?

A questão que envolve a função social da arte torna-se sempre virulenta quando a sociedade e seus sistemas organizacionais encontram-se em crise, mesmo que ninguém espere que a arte possa realmente oferecer soluções para as evoluções errôneas da sociedade. Para isso existem outros “sistemas operacionais”. Nos museus e galerias de todo o mundo, percebe-se, contudo, como a questão ecológica e as mudanças climáticas estão determinando as atividades artísticas. Exposições reagem a catástrofes *in loco*, questionam reportagens, dão de volta à natureza um valor estético e verificam a

atualidade de trabalhos utópicos dos anos 1970. Até aqui tudo bem. A prática artística, portanto, está apta a gerar uma outra forma, insólita, de visibilidade para um tema que, no caso das mudanças climáticas, por exemplo, é tratado pela mídia principalmente em imagens de catástrofes e gráficos de dados.

A arte está apta a propagar novos modelos de papéis e estilos de vida. O que pode surgir daí? “Importante é, acima de tudo, preparar uma nova consciência de uma vida ‘mais adequada ao meio ambiente’, talvez no sentido de *Parlamento das Coisas*, de Bruno Latour”, diz o curador e crítico Raimar Stange. Essa é a razão pela qual os esboços artísticos não precisam mais necessariamente serem adequados ao cotidiano.

“A natureza provoca solidão”

Formas resultantes de mudanças ambientais já são há muito objetos da arte. Os impressionistas pintavam, por trás do piquenique no verde idílico, a fumaça negra das chaminés das fábricas. E Guy Debord, crítico ferrenho do capitalismo, atacou o cinismo da sociedade em seu texto *La planète malade* (O planeta enfermo) com a seguinte frase mordaz: “A poluição do meio ambiente é moda”. Debord escreve que a sociedade moderna, que se torna cada vez mais enferma, mas também cada vez mais forte, teria criado o mundo “como palco e cenário para sua doença”. A sociedade, que teria todos os recursos tecnológicos para reestruturar nossos fundamentos de vida, é a mesma que se desobriga do controle e da contabilidade prognóstica que permitem avaliar de antemão aonde vão dar esses métodos alienados de produção.

A vontade é a de endossar Debord, pois não conseguimos, até hoje, nos livrar dessa enfermidade. O especialista em cinema Georg Seesslen reflete sobre isso em seu artigo “A natureza nos torna solitários”. Ele escreve sobre três injúrias contra a natureza. Debord só pôde, em sua época, detectar duas delas: a “da apropriação” e a “da exploração e destruição”. Seesslen chega a uma terceira: a substituição da natureza pela biotecnologia.

O modo destrutivo do capitalismo

Como a arte se comporta em relação à doença da moda, ou seja, ao modo destrutivo do capitalismo? Os situacionistas não compreenderam a arte como “solução”, porém como uma abrangente contraproposta às ordens sociais vigentes. Desde então, cada vez mais artistas abordam a dialética entre o hedonismo e a sustentabilidade.

Quando se fala de mudanças climáticas e em compromisso, está na maioria das vezes implícito o engajamento político direto: a arte como propaganda de uma ideologia. Já se trata de um engajamento, contudo, quando a arte testa as imagens convencionais para ver o quão reais elas são – um empenho pela realidade, o que praticamente significa uma crítica da ideologia. Isso foi dito certa vez por Max Frisch a respeito do papel da literatura.

A arte pode confrontar seu público com informações desagradáveis, transformando um conceito complexo e difícil de ser digerido, como as mudanças climáticas, em uma experiência estética. Isso pode ser feito, em

suma, na representação da relação perturbada da sociedade com a natureza, onde fique explícita a urgência de ação. No entanto, o efeito da arte sobre a sociedade é de difícil definição. Por que é ainda assim relevante tematizar em exposições uma catástrofe percebida como ainda distante?

“Climate Camp” e “Plane Stupid”

As obras de arte a respeito do assunto são, como previsto, distintas. Isso não significa, contudo, que esteja surgindo mais arte de cunho social. Há poucas formas de abordagem. Uma delas é a tendência de cooperação entre artistas e ativistas em coletivos, o que, contudo, já acontecia há muito tempo, antes mesmo de o tema se tornar virulento. Novas imagens públicas são mais prevalentes onde arte e ativismo andam juntos, como é o caso dos grupos londrinos “Climate Camp” e “Plane Stupid”, apontados como os pioneiros do estilo de uma nova estética de protesto.

O fato de que artistas que se manifestam a respeito das mudanças climáticas e criam contextos sociais, abolindo às vezes, como na vanguarda dos anos 1920, a separação entre arte e vida, pode ser visto como um resultado dos refinamentos do capitalismo. Acima de tudo, o formato exposição tem que atrelar a produção de arte ao discurso, não compreendendo a arte apenas como um setor de contemplação da sociedade, mas inserindo-a construtivamente nos processos sociais. Para isso é necessário abandonar ocasionalmente os espaços institucionais.

TOLLMANN, Vera. *A função social da arte hoje*, ago. 2010. Traduzido por Soraia Vilela e veiculado no site do Instituto Goethe. Disponível em: <www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/umw/pt6341334.htm>. Acesso em: 22 maio 2016.

Parangolé, de Hélio Oiticica (p. 144)

Instruções complementares

Antes de executar o trabalho proposto em **Mãos à obra**, pode-se aprofundar a reflexão a fim de compreender como os *Parangolés* se relacionam com a cultura do entorno em que Oiticica lançou a proposta: os morros do Rio de Janeiro. Para isso, pergunte aos alunos o que pensam quando se fala em Rio de Janeiro e morro, e o que os *Parangolés* têm a ver com essas ideias. É interessante que os alunos percebam a relação das escolas de samba com a obra do artista. Para embasar o estudo, sugerimos a leitura do artigo *Parangolé: antiobra de Hélio Oiticica*, do professor Jardel Dias Cavalcanti, que cabe a você apresentar também a seus alunos.

A ideia da criação dos *Parangolés* aparece para Oiticica no momento de seu envolvimento com o samba. O interesse por esta dança, por sua vez, nasceu, segundo o artista, de “uma necessidade vital de desintelectualização, de desinibição intelectual, da necessidade de uma livre expressão”. O samba leva o participante a uma imersão no ritmo, na verdade, a uma identificação completa e vital do ato com o ritmo, fazendo

com que o seu intelecto permaneça obscurecido diante das imagens móveis, constantemente improvisadas, rápidas e inapreensíveis durante a dança. Esta experiência da “lucidez expressiva da imanência”, obtida na dança, leva Oiticica a criar o *Parangolé*.

Parangolé são capas, estandartes, bandeiras para serem vestidas ou carregadas pelo participante de um *happening*. As capas são feitas com panos coloridos (que podem levar reproduções de palavras e fotos) interligados, revelados apenas quando a pessoa se movimenta. A cor ganha um dinamismo no espaço através da associação com a dança e a música. A obra só existe plenamente, portanto, quando da participação corporal: a estrutura depende da ação. A cor assume, desse modo, um caráter literal de vivência, reunindo sensação visual, tátil e rítmica. O participante vira obra ao vesti-lo, ultrapassando a distância entre eles, superando o próprio conceito de arte.

Mas que fique claro, ao vestir o *Parangolé* o corpo não é o suporte da obra. Oiticica diz que se trata de “incorporação do corpo na obra e da obra no corpo”. Nessa espécie de antiarte, diz Oiticica, “o objetivo é dar ao público a chance de deixar de ser público espectador, de fora, para participante na atividade criadora”.

Com o *Parangolé* Oiticica propõe ao espectador (agora participante), em lugar de meramente contemplar a cor, vestir-se nela. Este simples ato, que libera o participante do domínio da sensação visual, produz uma “maravilhosa sensação de expansão”, criada pela incorporação dos elementos da obra numa vivência total do espectador.

O crítico Mário Pedrosa comenta a origem da criação do *Parangolé* por Oiticica: “Foi durante a iniciação ao samba que o artista passou da experiência visual, em sua pureza, para a experiência de tato, do movimento, da fruição sensual dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia distante do visual, entra como fonte total da sensorialidade”.

Dá-se início a uma nova visão de como o ser humano e uma obra de arte podem integrar-se: a morte do espectador e o nascimento do participante.

No *Parangolé*, portanto, o motor ontológico é a capacidade de revelar a necessidade da ação. O vestir contrapõe-se ao assistir. Oiticica explica: “O ‘ato’ do espectador ao carregar a obra revela a totalidade expressiva da mesma na sua estrutura: a estrutura atinge aí o máximo de ação própria no sentido do ‘ato expressivo’. A ação é a pura manifestação expressiva da obra”. Para que a ação aconteça, exige-se a participação inventiva e improvisada do espectador, como acontece no samba.

A partir daí, o próprio conceito tradicional de exposição desaparece, pois nada significa “expor” *Parangolés*. Por isso, dizer que o *Parangolé* de Oiticica está sendo exposto é um contrassenso. O que importa agora é a criação de espaços livres para a participação e invenção criativa do espectador. O objetivo da participação, nos indica Hélio Oiticica, “é dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de ‘experimentar a criação’, de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significado”.

O que o *Parangolé* nos propõe é o deslocamento da experiência do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial. E isto só é possível com a radicalização da vivência através da manipulação, do movimento e da utilização plurissensorial da “obra”. Novamente damos voz a Oiticica: “O que interessa é justamente jogar de lado toda essa porcaria intelectual, ou deixá-la para os otários da crítica antiga, ultrapassada, e procurar um modo de dar ao indivíduo a possibilidade de ‘experimentar’, de deixar de ser espectador para ser participante”.

Parangolé, portanto, não é uma “obra”, mas o “lugar” no qual a experiência artística se funda. Seu objetivo é uma intensificação da vida, da agitação do pulso, da batida do coração, levando o indivíduo a trocar a percepção artística pela expressão artística.

Num primeiro momento, Oiticica aproxima-se de Marcel Duchamp no tocante ao questionamento do estatuto da arte: a obra de arte é apenas o ato artístico mumificado em um museu. A proposta da “antiarte” consiste em sensibilizar o cotidiano através da repotencialização do “coeficiente” criativo do indivíduo, sem pretender impor um padrão estético. Funda-se aqui uma ética para a qual a liberdade reside numa tentativa constante de autodesprendimento e autoinvenção.

Num segundo momento, superando a ideia duchampiana de que o que determina o valor estético já não é um procedimento técnico, um trabalho, mas um puro ato mental, uma atitude diferente em relação à realidade, Oiticica leva o espectador a explorar a própria “fonte” da linguagem, ou melhor, recapturar a linguagem em sua fonte. Despojando a arte de qualquer fim transcendente ou estético, faz com que subsista apenas o mero ato artístico.

A arte agora está livre para assumir-se como um objeto de experiência, anunciando, inclusive, o fim da instituição da autoria. O *Parangolé*, decididamente antirretórico, materializa-se enquanto experiência e desmaterializa-se enquanto arte. O desejo de uma experiência artística única, intransferível, entra em choque com a instituição da arte, o consumo mercadológico do objeto artístico, o primado da técnica e a emoção “estética”. Deixa de ser puramente arte para virar um embate com o “mundo” da arte.

O que é proposto por Oiticica é uma estética da existência e não dos objetos, das formas de vida, não das formas de arte, sendo a obra apenas o ato de fazer a obra. Ou seja, uma ética do compromisso com formas constituídas de experiência, de libertação pessoal para a invenção de novas formas de vida (ou para ser mais certo, uma estética da autoinvenção).

Oiticica nos leva a pensar que a arte contemporânea traz em si mesma as fontes de todas as artes, que toda obra anterior nada mais é do que uma antecipação alegórica daquela. Com o objetivo de superar a distância entre arte e vida, propõe a experiência como eixo condutor do ato artístico. O objetivo é tirar o indivíduo da atitude meramente contemplativa e submergi-lo na sensibilidade ativa. Destruindo o consumidor pequeno-

-burguês da cultura, o homem da cultura asséptica, com sua tagarelice ociosa (séculos de interpretação), o indivíduo será levado à fonte irrepresentável ou não discursiva da experiência.

O interesse de Oiticica, ao criar o *Parangolé*, não foi outro senão o de levar o indivíduo ao dilatamento de suas capacidades artísticas, para a descoberta de seu centro interior criativo, de sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano. E, termino aqui, com as palavras de Bergson, que sintetizam a experiência *Parangolé*: “Ao libertar e acentuar esta música, eles não de impô-la à nossa atenção; farão com que venhamos a inserir-nos nela, como passantes que entram numa dança. E por aí impelir-nos-ão a vibrar nas profundezas de nosso ser, algo que só estava esperando o momento de vibrar”.

CAVALCANTI, Jardel Dias. *Parangolé: antiarte de Hélio Oiticica. Digestivo cultural*, 17 dez. 2002. Disponível em: <www.digestivo-cultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=856&titulo=Parangole:_anti-obra_de_Helio_Oiticica>. Acesso em: 22 maio 2016.

Mãos à obra

Auxilie os alunos na produção proposta, orientando-os no manuseio dos materiais. Peça a eles que levem de casa os materiais necessários e que pensem de que forma a criação artística pode passar as ideias deles para a sociedade. É interessante que eles se apropriem de motivações para realizar a obra.

Para a vivência completa, sugira que eles escolham uma trilha sonora para a apresentação da obra e combine um local e uma data para que a experimentação seja realizada. Proponha a eles que outras pessoas da escola também vistam a produção artística criada pelos grupos e, depois, que conversem a respeito dessa vivência.

Sugestões de leitura

Para compreender mais sobre o conjunto da obra de Hélio Oiticica, sugerimos a leitura de *Hélio Oiticica: museu é o mundo*, organizado por César Oiticica Filho, Azougue Editorial, 2011.

Também indicamos a leitura da obra *A invenção de Hélio Oiticica*, de Fernando Favaretto, Edusp, 1992.

Capítulo 6 – Instalação e meio ambiente (p. 145)

Neste capítulo, o aluno será convidado a explorar como a escolha dos materiais utilizados na composição de uma obra de arte pode ser relevante para o significado dela e para propor uma reflexão da sociedade em relação a temas como sustentabilidade e meio ambiente. Além disso, inicia-se o aprofundamento no tema **Arte para quê?** a partir da linguagem visual, questionando como a arte pode se relacionar com questões cotidianas, como a preocupação com o meio ambiente.

Assim, a curadoria e os estudos propostos ao longo do capítulo têm por **objetivos** que os alunos:

- reflitam sobre o papel da arte como veículo para abordar questões ecológicas e promover reflexões e mudanças na sociedade, a partir da conjunto da obra do artista Henrique Oliveira;
- apreciem e leiam obras de arte a fim de conhecer como a escolha dos materiais e a maneira de utilizá-los pode atribuir significados e transmitir uma mensagem;
- conheçam a arte ecológica, seu contexto de surgimento e o que a tornou historicamente possível;
- experimentam a produção artística com diferentes técnicas e materiais e componham uma obra de arte sobre o meio ambiente, refletindo sobre qual será o material escolhido e como ele será utilizado.

Para atingir os objetivos propostos, ao longo do capítulo serão abordados os seguintes **conteúdos**:

- pontos, linhas, texturas, cores, contraste e harmonia;
- instalação artística e *assemblage*;
- arte ecológica;
- Cubismo, Suprematismo, Construtivismo, Expressionismo Abstrato e arte bruta.

Tapumes (p. 146)

Instruções complementares

É importante explorar com os alunos o papel do material como elemento que assume significado na obra. Ou seja, a escolha que o artista faz a respeito do material que vai utilizar em sua obra também é, muitas vezes, parte da obra e do conceito, não apenas um elemento técnico e visual.

Depois do trabalho com as questões propostas na seção, amplie a discussão e peça aos alunos que reflitam sobre os materiais utilizados pelo artista na composição da instalação e levantem hipóteses sobre os procedimentos que ele utilizou. Você pode fazer perguntas como: “Qual você imagina que seja a origem desse material?”; “Como o artista os obteve?”; “Como ele os tratou em seu trabalho? Cortou, pintou, lixou etc.?”; etc.

A reflexão iniciada nesse momento será retomada e ampliada na seção **Mais sobre Tapumes** (p. 147), com informações sobre a obra e uma proposta de investigação do significado do material escolhido para ela.

Henrique Oliveira (p. 148)

Sugestão de leitura

Para entender mais sobre a poética de Henrique Oliveira, sugerimos a leitura do artigo *Do tapume ao avesso: as gradações de Henrique Oliveira*, da curadora Luisa Duarte. Leia um trecho a seguir.

É notório, no campo da arte contemporânea, o caráter redutor existente em toda e qualquer tentativa de identificar/traduzir por uma linguagem, uma técnica, a obra de um artista. Vídeo, fotografia, *performance*, arte conceitual, pintura, escultura, desenho, objeto, intervenção urbana, crítica institucional, instalação, seja qual for o suporte, trata-se de um universo poético posto em prática de diferentes maneiras. O artista não é um especialista, mas um clínico geral, pronto para intervir poeticamente, lançando mão dos mais diversos procedimentos.

Ocorre muitas vezes de um mesmo artista transitar por diferentes linguagens. O caso de Henrique Oliveira é esse. Seja na pintura bidimensional sobre tela, seja nas instalações com madeira e outros materiais diversos, um fio condutor alinhava os pontos de uma mesma trama.

Tendo começado a produzir na década de 1990, Henrique é um caso singular no meio artístico brasileiro atual, no qual os artistas muito jovens, com uma produção ainda por se delinear minimamente, já fazem parte de galerias e de toda a engrenagem que as envolve. Sua adesão ao mercado, e a do mercado ao artista, foi tardia. Henrique já produzia há cerca de oito anos antes de fazer sua primeira [exposição] individual em uma galeria. Esse tempo importante de maturação da obra, realizado ainda longe das exigências e da velocidade das demandas de feiras e colecionadores, é facilmente notado por aquele que tiver a chance de efetuar um encontro mais demorado com o corpo do seu trabalho. Existe um movimento gradual e consciente nas etapas dessa obra que, penso, também é fruto dessa inserção mercadológica mais suave pela qual sua produção passou ao longo dos anos.

Henrique parte de uma pintura repleta de cores e ironias com o Barroco e o Rococó, ao mesmo tempo que se vale de procedimentos típicos do Expressionismo Abstrato, mas sem a tonalidade afetiva dramática desse; suas pinturas exalam uma atmosfera quase alegre, permeada por referências ao universo dos quadrinhos, ou seja, injetando um *drive pop* em um gestual expressivo abstrato. A partir dessa mistura improvável, presente na sua produção de pintura a óleo e acrílico sobre tela, Henrique opera um salto decisivo em 2003, ao apresentar, pela primeira vez, uma grande pintura/intervenção feita de pedaços de madeira descartados, encontrados pelo artista em caçambas de lixo na cidade de São Paulo. Nesse momento, tais composições ainda eram planas, tal como a pintura chapada que o influenciava. Em uma espécie de processo de colagem, quadrados e retângulos de diferentes tons (os tons de cada pedaço de madeira) formavam uma geometria de natureza construtiva, só que realizada com aquilo que havia de mais banal, fadado ao descarte, os refugos espalhados pela cidade.

A essa primeira série de trabalhos, o artista dá o nome de *Tapumes*. No Brasil, essa é a forma como são chamados os blocos de madeira usados para vedar espaços em construção ou mesmo terrenos baldios sem uso. Ou seja, trata-se de algo visível que serve para encobrir aquilo que não merece ser visto. Ao fazer dos

tapumes não mais coadjuvantes, mas, sim, protagonistas da cena, Henrique opera uma clara inversão, doando valor e visibilidade para aquilo que, até então, era em si mesmo destinado à total invisibilidade e fazia as vezes daquilo que faz esconder, e não aparecer.

Juntam-se a esse procedimento subversivo outros significados. Se são pertinentes as relações feitas entre tais intervenções e aspectos da pintura, a geometria, os campos de cor, a planeza, é incontornável pensar também nos aspectos simbólicos guardados no material escolhido pelo artista para erigir essa nova etapa de sua obra.

Ao longo dos anos 2000, cunharam-se alguns termos na esfera da produção de arte dita “brasileira”, tais como poética da gambiarra e estética do precário, bem como se realizaram mostras que questionavam justamente essa possibilidade de se identificar uma produção artística pelo país de origem do artista. Nesse contexto, cabe salientar que a produção de Henrique pode, obviamente, entrar em tais escaninhos, mas jamais flertou de maneira oportunista com algumas dessas tentativas de categorização.

Sim, parece haver um interesse em trabalhar com a tensão entre o material que evoca o caos urbano de uma cidade como São Paulo e o registro da pintura – tão erudito e fechado –, para contaminá-lo com essa dimensão rudimentar, ruidosa mesmo, do mundo da vida. Mas a trajetória constante e consistente do artista ao longo dos últimos quinze anos, passando por diversas ondas sem perder o leme, mostra a coesão de seu projeto poético e o seu desapego de tais rótulos, quase sempre passageiros.

Se os primeiros trabalhos eram planos e tinham uma clara transposição da situação da tela bidimensional para outra maior, no espaço o processo começa a ganhar corpo, literalmente, e flertar com a escultura e a arquitetura a partir de 2005. Na obra *Tapumes*, apresentada no Centro Universitário Maria Antonia, pela primeira vez o artista preenche o interior da obra. A madeira ganha tónus. Por trás das ripas há um volume que faz com que aquilo que é teso, firme, duro, reto, ganhe uma organicidade e uma flexibilidade insuspeitas. A partir de então, mais um ponto da trama pode ser tecido: começa a existir uma relação entre obra e corpo. No trabalho citado, o que vemos parece não estar estático, mas sim em um ponto de um movimento. Corpos se movem, pinturas, não. No segundo seguinte ao gesto de aspirar, o trabalho se fixou ali, pleno de ar no seu interior.

Tal relação entre pintura e corpo ganha um importante capítulo na obra exposta em 2006 no Centro Cultural São Paulo. Em uma instalação de grandes proporções, o artista consegue expandir a “elasticidade” da madeira formando áreas ainda mais densas de ar, arredondadas, cheias de sinuosidades e curvas. O trabalho surge em uma escala imensa, nos colocando em uma posição menos contemplativa; há um chamado para uma aproximação de ordem também física com a obra. Não bastasse tal organicidade da forma no lugar das linhas retas, Henrique começa a fazer uso de uma madeira marcada pela passagem do tempo, de cor rosada,

avermelhada, remetendo assim, a um só tempo, à pele e ao interior do corpo. Exterior e interior estão ali, travando uma conversa improvável e instaurando uma dimensão carnal até então inédita.

Esse ponto deflagrador encontra ecos até hoje. Mas, nesse meio tempo, outras sendas foram desenvolvidas pelo artista. Se, por um lado, vemos a crescente associação entre obra e corpo, por outro, há um vínculo cada vez maior entre a pintura feita na tela e as instalações em madeira. Aquilo que antes parecia “esquizo”, fruto do trabalho de artistas distintos, aos poucos encontra um ponto de intersecção.

Um momento exemplar dessa conversa entre instalação e pintura encontra-se nos *Tapumes* apresentados na Mostra Fiat Brasil, 2006. Neles, o artista passa a usar pela primeira vez o compensado flexível como base para a construção da obra, o que lhe dá uma maleabilidade que resulta em formas que evocam pinceladas. O movimento próprio da pintura, enfim, encontra lugar no trabalho.

Além de pintar diretamente sobre a madeira, há uma configuração desta que deixa pontas soltas no ar, descoladas do eixo do corpo, tal como pinceladas que saem do quadro. A paleta recorda aquela usada pelo artista nos trabalhos sobre tela com tinta acrílica. A escala ganha ainda mais vulto, fazendo com que cada obra passe a ter uma relação direta com o espaço em que está exposta.

Os *Tapumes* expostos em 2009, na Rice Gallery, talvez sejam o ponto alto da ideia de uma textura pictórica como elemento escultórico no processo do artista. Em uma imensa parede cuja frontalidade é potencializada, ou seja, em um espaço que bem poderia ser destinado a uma tela de grandes proporções, Henrique erige uma obra que é, simultaneamente, pintura, escultura e instalação, tendo cada vez mais controle sobre cada um desses vetores. O trabalho ganha as paredes laterais da sala e preenche o espaço com uma eloquência visual notável.

Temos até aqui três grandes linhas de força atuando em favor de uma só poética. As pinturas “tradicionais”, os trabalhos em madeira que se desdobram em um diálogo potente com o corpo, a carnalidade, e ainda aqueles que criam uma conversa insuspeita com a pintura, realizando uma mescla entre registro pictórico e forma escultórica.

Artista capaz de se adaptar a diversos contextos, ou melhor, artista capaz de extrair potência nos mais variados lugares, Henrique engendra mais um nó na trama de sua obra ao apresentar, nos anos de 2010 e 2011, os trabalhos *Tapumes – Casa dos leões*, na VII Bienal do Mercosul, e *A origem do terceiro mundo*, na 29ª Bienal de São Paulo.

Se em instituições e galerias o trabalho de Henrique surge como um contraste ao tradicional cubo branco, esgarçando seus limites e introduzindo um elemento oriundo das ruas, fadado ao descarte, rústico; em ambientes limpos, que mais parecem redomas assépticas distantes do mundo da vida, no caso de *Tapumes – Casa dos leões*, há uma espécie de volta da madeira para o local do qual foi resgatada, a rua, e, mais especificamente, para uma antiga casa abandonada na cidade de Porto Alegre.

A intervenção de Henrique não é invasiva – ela antes se infiltra naquele espaço. Contém assim a sabedoria de formar uma espécie de amálgama com a casa, o que faz com que nos pareça que aquelas formas brotaram daquele interior obscuro. Corpo estranho que nasce de um corpo abandonado, decadente. A casa, na sua estrutura, surge como um plano sobre o qual o artista intervém. De janelas e portas saem formas que parecem não caber naquele lugar e, por isso, precisam alcançar o exterior. Uma cena que poderia ter um antes e um depois. Espécie de *frame* que nos faz pensar o quanto mais aquele corpo dentro do corpo poderia crescer, expandir-se, extrapolar os limites que são dados por portas, janelas, calçada, rua, cidade. A madeira deteriorada deseja voltar para o seu local de origem.

[...]

Estamos diante de um artista cuja obra tem como início a pintura, mas que se aventura, a cada passo, não só por outras linguagens, mas por outros lugares e caminhos, que nos fazem pensar sobre corpo, natureza, erotismo, cidade, e ainda flerta, de soslaio, com questões próprias ao contexto social e político do lugar em que vive o artista, bem como dos espaços nos quais o trabalho é exibido, realizando por vezes uma espécie de provocação às convenções dos circuitos de arte de maneira não ilustrativa ou panfletária.

Da história da arte às caçambas da cidade de São Paulo, entre os tapumes e os interstícios do corpo, é convocado um olhar atento para descobrir e redescobrir esta obra de natureza polissêmica que nos oferta Henrique Oliveira.

DUARTE, Luisa. *Do tapume ao avesso: as gradações de Henrique Oliveira*, 2012. Texto integral no site do artista. Disponível em: <http://henriqueoliveira.com/portu/depo2.asp?flg_Lingua=1&cod_Depoimento=39>. Acesso em: 22 maio 2016.

Saberes da Arte (p. 150 a 153)

Sugestão de atividade complementar

Depois do estudo dos elementos da linguagem visual apresentados, converse com os alunos acerca da presença deles no cotidiano. Pergunte a respeito de signos visuais que eles leem e interpretam todos os dias.

Para discutir sobre como funcionam os elementos da linguagem visual, é interessante analisar como eles funcionam e são utilizados no dia a dia. Para isso, peça aos alunos que pesquisem imagens com as quais temos contato todos os dias, como imagens publicitárias. Oriente-os para que vasculhem jornais, revistas, *sites* da internet, anúncios, folhetos, materiais de divulgação, enfim, todo tipo de imagem que circula por meios de comunicação social. Eles podem levar recortes de impressos ou escolher imagens na internet e imprimir-las para o trabalho. O objetivo desta atividade é analisar e discutir a utilização dos elementos e códigos da linguagem visual.

Peça que observem as imagens dos materiais e questione-os: “Como essas imagens são construídas e

como são as pessoas que aparecem nelas?”; “Como é a aparência delas?”; “Como elas se vestem?”; “Que humores e comportamentos elas transmitem na imagem?”; “Que relações elas estabelecem com os produtos e bens de consumo anunciados?”; “Que estilo de vida elas parecem ter?”; “De que forma esse estilo de vida pode ser ligado ao produto que elas anunciam?”; “Quem são as pessoas que aparecem no anúncio? São famosas? São queridas pelo público?”; “A associação a tal imagem pode dar credibilidade ao produto? Por quê?”; etc.

Para analisar uma imagem publicitária, os alunos precisam observá-la e descobrir como ela é construída. Peça a eles que discutam as perguntas propostas acima, para que percebam como as pessoas se comportam nas fotos, e de que forma suas roupas, acessórios, penteados, expressões faciais e posturas transmitem um tipo de satisfação ou contentamento que podem ser associados à aquisição do produto. Nessa observação, devem considerar todos os elementos, como cenário da foto, personagens secundários, olhares, etc.

Outro elemento importante de um anúncio publicitário é o texto. O que diz o texto? Como ele se relaciona com a imagem? Quais informações ele apresenta? De que forma ele descreve ou valoriza o produto? Que palavras ele usa? A quais valores, desejos ou necessidades ele associa o produto?

Ao analisar o texto do anúncio, os alunos devem identificar de que forma ele se relaciona com a imagem. Ele pode se complementar com a imagem; pode apresentar outra ideia, que contraste com a imagem e sugira ao leitor uma forma de entender as vantagens da aquisição do produto; pode trazer palavras fortes, com valores importantes, que associem o produto a aspectos valorizados em nossa sociedade. Peça aos alunos que avaliem o conjunto texto mais imagem para entender como a publicidade se comunica.

Para finalizar, peça que, organizados em grupos de quatro ou cinco alunos, apresentem suas reflexões e discussões sobre os anúncios publicitários que analisaram, explicando de que forma as imagens podem comunicar ideias e conceitos e como a linguagem visual é utilizada.

Conduza a conversa para a discussão da relação entre signos visuais, as estruturas e o conteúdo dos discursos e para a forma como uma mensagem é elaborada e transmitida por meios dos códigos da linguagem visual. Destaque que há várias imagens e símbolos que imediatamente são ligados a culturas, grupos, tribos urbanas, etc. Pergunte a eles se conseguem pensar em alguns e também forneça alguns exemplos, como os desenhos das pirâmides egípcias, os arabescos islâmicos, os modos de vestir dos *punks*, *skatistas*, *rappers*, etc.

Ao final da conversa, destaque a importância da visibilidade em nossa cultura. Lemos signos visuais o tempo todo, interpretando-os e atribuindo-lhes significados. Por isso é importante conhecer e saber trabalhar esses elementos ao atribuir-lhes uma conotação artística.

Sugestões de leitura e de vídeo

Para um aprofundamento sobre a importância da visibilidade na sociedade contemporânea e em nossa cultura, você pode procurar o filme *Janela da alma*, de João Jardim e Walter Carvalho, 2001.

Ainda sobre a visibilidade, recomendamos a fala do Professor Norval Baitello Junior, em *Imagens que nos cercam, imagens que nos cegam*. Disponível em: <http://blogdabrava.blogspot.com.br/p/bravas-conversas_30.html>. Acesso em: 20 maio 2016.

E para saber mais sobre a arte e seu papel social, recomendamos a leitura de *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*, de Giulio Carlo Argan, Companhia das Letras, 1992.

Experimentação (p. 156 e 157)

Instruções complementares

Para a confecção das *assemblages*, será necessário lançar mão de diversos procedimentos, dependendo dos tipos de material que os alunos vão selecionar e coletar. Portanto, para essa aula, procure providenciar materiais e instrumentos que sejam úteis para a colagem e a construção: cola, cola quente, tesoura, barbante, linha, agulha, grampeador, fitas adesivas de diversos tipos e tamanhos, arame, alfinetes, percevejos, estiletes, retalhos de tecido, retalhos de papéis variados e sucata.

Cada objeto e material levado pelos alunos vai disparar uma nova exploração dos recursos e procedimentos para fixá-los às suas *assemblages*. Enquanto os grupos estiverem trabalhando, circule pela classe procurando auxiliá-los nas pesquisas.

Contexto (p. 158 e 159)

Sugestão de atividade complementar

Após a leitura do texto, aprofunde a discussão acerca da obra de Frans Krajcberg, que é um artista de muita importância no contexto brasileiro, especialmente no que diz respeito ao foco nas questões ecológicas e ambientais.

Levando em conta o contexto da vinda de Frans Krajcberg para o Brasil e o tema de sua obra, é possível fazer um trabalho interdisciplinar com os professores de Geografia e História ao abordar o assunto. Pergunte aos alunos o que sabem sobre a Segunda Guerra Mundial e as migrações decorrentes dela. Permita que os

professores de História e Geografia aprofundem essas questões, ressaltando que, no Brasil, especialmente nas regiões Sul e Sudeste, boa parte da população é constituída de descendentes de imigrantes europeus que vieram para o Brasil fugidos das guerras.

Além disso, peça que comentem também sobre o que sabem a respeito do assunto que é tema da maior parte dos trabalhos de Krajcberg: a degradação da natureza e do meio ambiente. Pergunte, por exemplo, que notícias já leram sobre o assunto e se sabem dos números relativos ao desmatamento no Brasil (porcentagem de matas originais já devastadas, número estimado de árvores derrubadas ilegalmente por ano e outros indicadores). Sobre esse tema, o professor de Geografia pode contribuir com informações e outras questões.

Se achar conveniente, também pode organizar uma ida ao laboratório de Informática para que os alunos pesquem notícias e informações sobre os temas.

Ao final desse trabalho, peça aos alunos que retomem ou procurem novas obras de Frans Krajcberg. Questione-os sobre os temas de suas obras e se as informações obtidas na busca mudaram em algo sua percepção dos trabalhos do artista. Essa atividade é importante para mostrar como conhecer mais do contexto de produção de uma obra pode aprofundar sua leitura.

Para mais informações sobre Krajcberg, acesse o site <www.escritoriodearte.com/artista/frans-krajcberg/>, em que há mais obras do artista e um vídeo. Acesso em: 22 maio 2016.

Sugestão de leitura

Para aprofundar a reflexão sobre a arte ecológica, sugerimos a leitura do artigo *Arte contemporânea e natureza: expansão do território do museu*, que é um relato da mesa de seminário organizada por ocasião da exposição Frans Krajcberg: *Natura*, em comemoração aos 60 anos do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Parte do artigo consta a seguir:

As questões do público: preservação da paisagem, quebra da passividade e conquista de novos públicos

Uma pessoa da plateia, chamada Sílvia, comentou que trabalha com ecoturismo e perguntou se os membros da mesa não se preocupam com a destruição da paisagem que pode ocorrer em virtude do excesso de visitantes nos parques e jardins. Tereza Luesma respondeu com um caso concreto. Em uma das Ilhas Canárias, Lançarote, a Fundação Cesar Mandriker é um exemplo de centro cultural que acabou se tornando ativista ambiental. A ilha vulcânica terá sua paisagem destruída se receber pessoas demais. O centro cultural de arte contemporâneo de lá vem trabalhando para

frear a especulação imobiliária no litoral e a abertura de novas estradas. Já Laurent Le Bon, cuja voz podia ser escutada em *off*, precisou que 10 milhões de pessoas visitam anualmente Versailles e que há cerca de cem vigias no parque, permanentemente, além de 50 jardineiros. Por fim, Felipe Chaimovich contou que, no Ibirapuera, existe um controle rigoroso da agenda e deslocaram-se os grandes *shows* da Praça da Paz para o Auditório do parque.

Na sequência, chegou uma pergunta por escrito à mesa, indagando se a arte fora dos museus contribui para romper com a passividade do público. Le Bon respondeu primeiro, destacando que o evento Versailles OFF é concebido justamente para questionar o público, suscitar debate e estimular uma relação mais ativa e crítica com o patrimônio. Luesna acrescentou que, mais do que a surpresa, o que quebra a passividade do público é a educação, trabalhar na pedagogia, oferecer explicações. “Tudo passa pela formação, quanto mais transmitimos o sentido do artista, mais chance tem o público de atingir uma apropriação crítica”, disse. Chaimovich ponderou que colocar obras ao ar livre, em locais que tendemos a banalizar, é uma forma de transformar o cotidiano e romper com a inércia e a indiferença. Ilustrou com um projeto do qual foi curador, em Brasília. Tratava-se da reprodução, em miniatura, do plano monumental de Brasília. “Isso criou uma situação de desconforto para pessoas que transitam por ali e naturalizam essas construções, se esquecem delas”.

A terceira questão foi levantada por essa relatora, motivada por sua formação antropológica: como é a relação com a comunidade do entorno? Esses projetos de arte fora do museu atraem novos públicos? De acordo com a diretora do Centro de Arte e Natureza de Huesca, as primeiras obras foram recebidas pela comunidade com estranhamento. Depois, foram ganhando prestígio. O museu colocou traslados para os moradores das pequenas comunidades e realizou intenso trabalho educativo. Hoje, as comunidades pedem a instalação de uma escultura e não o contrário. O curador de Versailles OFF afirmou ter constatado uma grande mudança no público que vai ao castelo durante o evento. Enquanto o público regular de Versailles é internacional e turístico, o público de Versailles OFF vem de Paris ou da região de Île-de-France. “São pessoas que nunca haviam voltado a Versailles, desde a visita com a escola.” O curador do MAM também se mostrou otimista: “públicos que não são de arte têm chegado até o museu, gente que tinha vindo ao parque para se divertir, jogar bola, etc.”

À guisa de conclusão, cito a definição de arte pública do crítico Luís Camilo Osório, categoria que parece englobar as diversas formas de relação entre arte e paisagem, arte e natureza e arte e patrimônio discutidas nessa mesa redonda:

“No último século, a arte foi sentindo a necessidade de explorar outros territórios, para além do espaço reservado dos museus e galerias e, com isso, foi se disseminando no espaço político das ruas, testando sua

capacidade de intervir nas questões comuns da vida. [...] A arte contemporânea é mais pública do que nunca – mesmo com o risco de deixar de ser arte...”

FÓRUM PERMANENTE. Relato de Ilana Seltzer Goldstein. Disponível em: <www.forumpermanente.org/event_pres/mesas/coloquio-internacional-201chistoria-e-m-movimento-mam-60-anos201d-1/relatos/arte-contemporanea-e-natura-a-expansao-do-territorio-do-museu>. Acesso em: 22 maio 2016.

Fazendo arte (p. 164 e 165)

Instruções complementares

Uma questão importante nesta atividade é a vinculação entre a escolha do material, os procedimentos para transformá-lo e os temas que serão abordados pelos alunos em seus trabalhos.

Antes de iniciar a produção, retome com os alunos as imagens apresentadas ao longo do capítulo, procurando destacar as relações entre os materiais utilizados pelos artistas e o significado de suas obras. Existe, nesses trabalhos, um “discurso do material”, ou seja, a origem ou as características dos materiais estão ligadas aos conceitos tratados pelos artistas em seus trabalhos. Krajcberg, por exemplo, usa troncos remanescentes de queimadas como matéria-prima para trabalhos que denunciam as próprias queimadas.

Estimule os alunos a se apropriarem desse tipo de recurso poético em suas produções, procurando estabelecer relações entre os temas sobre os quais pesquisarem e discutirem e os materiais com os quais vão produzir.

Capítulo 7 – Canto e memória (p. 167)

Neste capítulo o tema central é o canto coral e a música como elemento cultural presente em diversas sociedades e organizações humanas, sendo um dos elementos que formam e preservam a identidade cultural dos povos. A música vista dessa forma levanta questionamentos a respeito de como nos relacionamos com essa manifestação artística e qual papel ela pode ter em nossa sociedade.

Assim, este capítulo tem como **objetivos** que os alunos possam:

- refletir sobre o papel da arte, principalmente da música, na manutenção e no reconhecimento da cultura de diferentes povos indígenas que formam a identidade cultural brasileira a partir da análise do CD *Ñande Arandu Pyguá: memória viva guarani*;
- apreciar e ler obras de arte de diversas linguagens para conhecer mais sobre diferentes culturas indígenas brasileiras;

- conhecer mais sobre o canto coral no decorrer do tempo e especificamente sobre a música e o canto de algumas aldeias indígenas brasileiras;
- fruir músicas indígenas e analisar em que contexto elas foram produzidas;
- experimentar uma vivência artística com a própria voz, fazendo exercícios e entoando uma canção da obra *Ñande Arandu Pyguá*, acompanhada de instrumentos.

Para atingir os objetivos propostos, serão trabalhados os seguintes **conteúdos**:

- voz, canto e classificação das vozes para o canto;
- coro e coral;
- instrumentos musicais indígenas;
- a música e o canto indígenas brasileiros;
- o canto na Grécia antiga, na Idade Média e na Modernidade;
- a cultura do povo guarani e xavante.

Ñande Arandu Pyguá (p. 168)

Instruções complementares

Antes de começar o trabalho com as perguntas propostas na seção, tenha um momento de conversa com os alunos sobre a música, uma forma de expressão artística importante na história da humanidade. Diferentes culturas em diversos momentos desenvolveram seus estilos musicais, canções tradicionais e até seus próprios instrumentos.

Peça aos alunos que falem sobre suas preferências musicais: que tipo de música eles ouvem, em que momentos gostam de ouvir música, a que associam as canções que conhecem, etc.

Faça também um levantamento sobre o conhecimento que eles têm das tradições musicais, perguntando quais são as músicas, os ritmos e as canções típicos da região em que vivem e de outras regiões do Brasil. Se possível, pesquise na internet vídeos de grupos musicais regionais executando ritmos brasileiros como o samba, o baião, a moda de viola, etc. Converse com eles sobre algumas características desses ritmos: que instrumentos são usados, como são as melodias, do que tratam as letras.

Pergunte também se conhecem alguma música ou ritmo tradicionais de outros países. Por fim, pergunte a eles qual acham que seja a importância da música e se ela pode ser algo além de um bem de consumo, por exemplo.

Sugestão de leitura

Para aprofundar seus conhecimentos em conceitos de música, recomendamos a leitura de *O ouvido pensante*, de Murray Schafer, Ed. da Unesp, 2013.

Mais sobre Ñande Arandu Pyguá (p. 169)

Instruções complementares

Faça com os alunos a audição das faixas 11, 12 e 13 do CD que acompanha o livro e converse com eles sobre as características sonoras que conseguem notar.

Apresentamos a seguir as letras das canções. Se achar pertinente, você pode escrevê-las na lousa ou fazer uma cópia para que os alunos acompanhem as canções com suas respectivas letras. É importante que eles entendam do que tratam as letras para compreender a intenção dos artistas na criação do CD.

“**Nhanderu mirí**”, interpretada pelos indígenas da aldeia Tenondé Porã.

Nhanderu mirí
 Joguero guata ma
 Para rovai
 Ombojerovia ma
 Tupã Ru Ete
 i jeije
 Neei katu
 kyringue retã
 nhande até
 Nhanronheáá'i
 jaupity awã
 Nhanderu mirí
 i jeije

Tradução:

Nossos ancestrais
 Atravessaram o oceano
 Com a força divina
 Alcançaram o deus Tupã
 Viverão eternamente
 Venham crianças
 Vamos fortalecer o espírito
 Para alcançarmos
 Nossos ancestrais
 Viveremos eternamente

“**Nhanderu tenonde ropy're**”, interpretada pelo grupo Xondaro Mirí Mborai.

Nhanderu Tenonde
 Ropy'ire
 Petygua reve
 Mboapy kue
 Jajere rire
 Nhanderu Tenonde
 Ropy'i re jaiké'i
 Nhandexy Tenonde
 Ropy'i re
 Mborá'i revê
 Mboapy kue
 Jarere rire
 Nhandexy Tenonde pe
 Jaxarura
 Jaxarura

Tradução:

Na casa da reza
De nosso Pai Primeiro
Giramos três vezes
Fumamos o cachimbo sagrado
Entramos na casa da reza
De nosso Pai Primeiro
Na casa de reza
De nossa Mãe Primeira
Giramos três vezes
Cantamos e saudamos
Nossa Mãe Primeira

INSTITUTO TEKO ARANDU. *Nande Arandu Pyguá: memória viva guarani*. São Paulo: MCD, 2004. 2 CD

É possível ampliar a reflexão proposta no livro fazendo perguntas como: “Em filmes, desenhos e outras produções televisivas ficcionais, como são mostrados os povos indígenas?”; “É comum vermos em jornais, revistas ou outros meios de comunicação artigos sobre a cultura indígena?”; “Comparando com as demais culturas, de que forma a cultura indígena é mostrada na mídia?”; “Em sua opinião, a preservação de uma cultura é importante? Por quê?”; etc. É interessante que os alunos rompam com a imagem folclórica e idealizada dos indígenas que muitas vezes é veiculada na mídia para que reflitam criticamente sobre as condições atuais desses povos em nosso país e que percebam que o respeito e a valorização das diversas culturas formadoras de nossa identidade é um item essencial para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária e justa.

O povo guarani (p. 170)

Sugestão de atividade complementar

Ao abordar o tema sobre a população indígena guarani, converse com os alunos a fim de que eles possam refletir criticamente sobre a forma como vivem os indígenas atualmente. Também é importante que eles percebam a necessidade de divulgar as diferentes culturas indígenas brasileiras para promover o respeito à diversidade e o reconhecimento dessas culturas como formadoras de nossa identidade cultural.

Para isso, incentive seus alunos a conhecer mais sobre a história que envolve a população indígena em nosso país. Você pode propor como atividade extra que os alunos busquem informações em jornais, revistas e na internet sobre a situação em que os Guarani vivem atualmente, para que entendam como esses povos foram marginalizados no decorrer da História. Peça a eles que visitem *sites* como o Povos indígenas no Brasil <<https://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=70510>> e o da Fundação Nacional do Índio <www.funai.gov.br> para conhecer mais sobre a luta indigenista e sobre medidas que já foram tomadas pelo Estado para assegurar seus direitos. Acesso em: 12 maio 2016. Se achar pertinente, promova a atividade em parceria com o professor de História.

Ao final da seção, retome as reflexões iniciadas com os alunos e amplie a discussão para que eles analisem como a escravização indígena e a luta por terras desde a chegada dos europeus e atualmente por latifundiários contribuíram para a situação em que esses povos se encontram.

A forma de dominação violenta ocorrida acabou por exterminar muitos dos indígenas que aqui viviam, o que também ajudou na imposição da língua portuguesa e de costumes e tradições europeus. Mencione que, apesar disso, esses povos resistiram e são responsáveis pela formação de nossa identidade cultural, fato que pode ser notado em muitos de nossos costumes e tradições.

Saberes da Arte (p. 172 a 175)

Sugestão de leitura

Para saber mais sobre música indígena no Brasil, recomendamos a leitura de *Músicas africanas e indígenas no Brasil*, organizado por Rosângela Pereira de Tugny e Ruben Caixeta de Queiroz, Ed. da UFMG, 2006.

Contexto (p. 180 e 181)

Informações complementares

Veja a letra e a tradução da faixa 18 do CD deste livro.

“**Eipe’a Na Nderoka Rökê**”, interpretada pelo grupo Kyringue Arandu Miri.

Ai poke Xondaro’i
Ai poke xondaria’i
Eipe’a na
nderoka rökî
Eipe’a na
nderoka rökî

Aexa awã
Aexa awã
Nhanderu miri
Nhanderu amba

Tradução:

Pedimos licença, pequenos guardiões
Pedimos licença, pequenas guardiãs
Abram o portal de seu divino terreiro
Abram o portal de seu divino terreiro
Queremos ver
Queremos ver
Nossos ancestrais
O altar de Nosso Pai Primeiro

INSTITUTO TEKO ARANDU. *Nande Arandu Pyguá: memória viva guarani*. São Paulo: MCD, 2004. 2 CD

Muitas pessoas chamam as expressões dos povos indígenas de “artesanato” e desconhecem que dentro das comunidades indígenas também existem artistas, pessoas que são reconhecidas e valorizadas dentro de seu contexto social pelo modo de expressarem por meio

da arte sua identidade subjetiva e ao mesmo tempo cultural. Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo, escritor e político brasileiro, em seu livro *Arte índia*, explica bem essa questão. Leia a seguir.

A atenção que as sociedades letradas põem, na educação das crianças e dos jovens, a fim de que possam ler, escrever e contar, como atividades corriqueiras, os índios põem, na transmissão do saber técnico, coparticipativo, como base no qual eles fazem, mais ou menos bem, todas as coisas. É preciso ponderar, entretanto, que assim como o simples fato de escrever, entre nós, não faz de ninguém um escritor, a mera capacidade de fazer mais ou menos bem qualquer artefato não faz de nenhum índio, só por isso, um artista. Faz é toda a comunidade participar da alegria da criatividade e do gozo da apreciação estética.

RIBEIRO, Darcy. *Arte índia*. In: _____. (Ed.). *Suma etnológica brasileira*. São Paulo: Vozes/Finep, 1986.

Dessa maneira o artista indígena é aquele criador que “[...] tão somente é um homem igual aos outros, obrigado, como todos, às tarefas de subsistência da família, da participação nas durezas e nas alegrias de vida e de desempenho dos papéis sociais prescritos de membros da comunidade. É, porém, mais inteiro, porque além de fazer o que todos fazem, faz algumas coisas notoriamente melhor que os outros” (RIBEIRO, Darcy, p. 30-31).

Reconhecido por uma comunidade, que a bem dizer é um público competente e informado como nenhum outro, uma comunidade que “[...] tanto valoriza e gratifica altamente todo o virtuosismo bem logrado, como regula a criatividade, exigindo que ela se exerça sem fantasiar demasiadamente. Estas exigências formais de caráter estético-cultural, juntamente com aqueles imperativos tecnológicos de retenção da experiência inscrita nos objetos, operam como estabilizadores da atividade artística” (RIBEIRO, Darcy, p. 30-31).

Cumprem dessa maneira esses homens e mulheres, artistas indígenas, uma nobre função de “[...] dar aos homens coragem e alegria de viver, num mundo cheio de perigos, mas que pode ser melhorado pela ação dos homens.” (RIBEIRO, Darcy, p. 30-31).

Assim, é necessário entender a arte indígena olhando cuidadosamente não apenas para seus objetos, mas também para os mestres artistas que ensinam muito além de apenas métodos e processos de como cortar uma taquara para fazer um cesto, como elaborar um arco e uma flecha ou criar uma padrão de pintura corporal. Ensinam como expressar uma cultura e sua identidade.

Sugestão de atividade complementar

Você pode aprofundar os estudos sobre a música indígena complementando-os com pesquisas acerca

de como essas referências chegam à música popular brasileira. Para isso, peça aos alunos que levantem informações sobre um artista da música brasileira que tenha como referências a música indígena, seja pelos aspectos sonoros, seja pelos instrumentos.

Oriente-os a relacionar o artista escolhido para o trabalho às características das canções que ouviram no CD de áudio deste livro e ao conteúdo que estudaram até o momento.

Eles podem encontrar material para o trabalho em sites de compartilhamento de músicas e vídeos e de divulgação cultural. Alguns artistas que podem ser trabalhados são a banda Arandu Arakuaa, a cantora Marlui Miranda (1949), o DJ Alok, que fez um documentário sobre sua imersão na cultura indígena (disponível em: <www.youtube.com/watch?v=amZ-y8mC1OU&t>. Acesso em: 30 out. 2017), etc. Se achar pertinente, mostre aos alunos outros artistas indígenas do ramo musical. Recomendamos o link <<http://farofafa.cartacapital.com.br/2015/05/08/14-musicas-de-diferentes-cantores-indigenas-brasileiros-para-conhecer/>> para que você selecione artistas para esta atividade. Acesso em: 22 maio 2016.

Após a busca de informações, organize na sala de aula um momento para a audição das referências pesquisadas pelos alunos e peça a eles que atentem em como a *World Music* se apropria e transforma as referências típicas e tradicionais da cultura indígena.

Sugestões de leitura

Para a compreensão da arte indígena na perspectiva da História da Arte, recomendamos a leitura do artigo do pesquisador Fabrício Vaz Nunes, intitulado *As artes indígenas e a definição da arte*. Disponível em: <<https://turmadegravura.files.wordpress.com/2011/04/arte-indc3adgena-e-definic3a7c3a3o-artigo.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.

Também recomendamos a leitura de *A música do homem*, de Yehudi Menuhin e Curtis W. Davis, Martins Fontes, 1990.

Fazendo arte (p. 186 e 187)

Instruções complementares

Oriente os alunos a discutir sobre todas as possibilidades e recursos cênicos e corporais que poderão utilizar na montagem de seu coro cênico. Eles podem pesquisar na internet e assistir a mais vídeos de apresentações de diferentes grupos.

Retome as possibilidades de uso da percussão corporal, adereços e objetos de cena que eles podem confeccionar em aula com diferentes materiais.

Os ensaios, o desenvolvimento e o registro do roteiro e da apresentação também são muito importantes. Assim, oriente os alunos a tomar nota de suas ideias e a criar formas de registro (gravar em vídeo, desenhar ou escrever em uma folha de papel, anotar no computador) de suas ideias e concepções, para organizar e sistematizar sua apresentação.

Capítulo 8 – Corpo e circo (p. 189)

Neste capítulo os alunos serão levados a entender como a arte pode estabelecer diálogos culturais ao incorporar elementos de diversas linguagens e origens a uma mesma manifestação artística. Assim, no decorrer do estudo do capítulo a compreensão das diferentes funções que a arte pode ter em momentos distintos será revista e ampliada a partir da história do circo.

Dessa forma, a curadoria apresentada no capítulo e o encaminhamento do estudo têm como **objetivos** que os alunos:

- reflitam sobre as possibilidades de diálogos culturais que a arte proporciona, renovando e transformando seu fazer e a própria cultura na qual está inserida a partir de reflexões sobre o trabalho e a poética do Cirque du Soleil;
- apreciem e leiam obras de arte em que técnicas de diversas linguagens e origens foram utilizadas para desenvolver a opinião e o raciocínio crítico acerca dos diálogos culturais que a arte pode desenvolver;
- conheçam um pouco sobre a história do circo para entender o surgimento e o significado artístico do Novo Circo;
- vivenciem a arte por meio de atividades circenses e uma apresentação que envolve a criação de cenário e figurinos.

A fim de cumprir com os objetivos propostos, serão apresentados no decorrer do capítulo os seguintes **conteúdos**:

- figurino, maquiagem, cenografia e sonoplastia;
- práticas circenses como o malabarismo, a acrobacia, o contorcionismo, o equilibrismo, o ilusionismo, a palhaçaria e seu desenvolvimento;
- o Novo Circo, o Cirque du Soleil, o Circus Maximus e a obra *Circo Calder*.

Ovo (p. 190)

Instruções complementares

Antes de iniciar o trabalho com as questões propostas, estimule os alunos a falar sobre o que eles observam nas fotos. Você pode lançar perguntas como: “O que vocês notam nas fotos?”; “Quem são os personagens retratados? Como você descrevia o figurino deles?”; “Vocês já viram um espetáculo de circo? Como foi a experiência?”; “Como as cores, as formas e os adereços dos figurinos

influenciam em nossa interpretação de um espetáculo?”; “A interpretação e a *performance* dos artistas podem ser potencializadas pelos figurinos? De que forma?”; etc.

Depois, deixe que eles falem livremente sobre o que veem na imagem e, em seguida, peça que respondam às perguntas propostas em grupos. Determine um tempo para que todos analisem as imagens e respondam às questões e estimule o compartilhamento de impressões dos alunos realizando uma conversa com a turma toda.

Destaque os recursos técnicos e estéticos e os elementos da linguagem corporal envolvidos na realização de um espetáculo cênico: os gestos, as expressões faciais, os movimentos e o espaço, o peso, a velocidade e o fluxo entre os movimentos.

Mais sobre Ovo (p. 191)

Instruções complementares

Para o trabalho com esta seção e para a realização da leitura da obra é interessante que você assista a trechos do espetáculo *Ovo* com os alunos. Dessa forma, eles podem observar o conjunto de elementos trabalhados no circo e a metáfora da história que o espetáculo conta. Na internet você pode encontrar facilmente vídeos dessa peça.

Converse com os alunos acerca do tema e da história do espetáculo descritos no texto da seção e estimule-os a interpretar as imagens nesse contexto, lançando mais perguntas, como: “Que personagens ou elementos da história vocês identificam nas fotografias?”; “Que interpretação visual e estética foi dada a cada um deles?”; “Como a companhia do Cirque du Soleil deu vida e essa história?”; etc.

Comente com os alunos sobre o tratamento estético do espetáculo: cenários, figurinos, iluminação e objetos e adereços de cena. Destaque para os alunos todos os elementos envolvidos em uma produção cênica.

Sugestão de leitura

Para entender mais sobre a arte circense, leia o livro *Respeitável público... O circo em cena*, de Ermínia Sila e Luís Alberto Abreu, Funarte, 2009.

Outras obras de Deborah Colker (p. 193)

Instruções complementares

Analise as imagens apresentadas com os alunos e proponha uma conversa a respeito da poética da artista. É interessante que eles possam fazer relações entre as imagens apresentadas e o que conheceram sobre o espetáculo *Ovo*. Faça perguntas como: “Nas imagens dos espetáculos apresentadas, vocês conseguem perceber semelhanças entre os movimentos dos dançarinos?

Se sim, quais?"; "Vocês identificam alguma característica da arte circense nessas outras obras mostradas? Quais?"; "Nas imagens, você reconhece elementos de outras linguagens artísticas? Expliquem."; "Para vocês, como os dançarinos conseguem expressar sentimentos e emoções?"; etc.

Se possível, assista a trechos dos espetáculos citados com os alunos a fim de que eles conheçam um pouco mais do trabalho de Deborah Colker para responder às questões propostas. No *site* da artista você pode encontrar vídeos dos espetáculos. Disponível em: <www.ciadeborahcolker.com.br/#!obras/c212d>. Acesso em: 22 maio 2016.

Saberes da Arte (p. 194 a 197)

Sugestão de leitura

Para saber mais sobre a arte, a linguagem corporal e a Educação Física, sugerimos a leitura do artigo *Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo*, dos professores Carmen Lúcia Soares e José Rafael Madureira. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2869/1483>. Acesso em: 22 maio 2016.

Técnicas e tecnologias (p. 198)

Sugestão de atividade complementar

Para o trabalho com os elementos da linguagem das artes cênicas com os alunos, é interessante que eles possam extrair de seu repertório a influência que o figurino, a maquiagem, a cenografia e a sonoplastia têm para nossa interpretação de um espetáculo. Para isso, pergunte se algum deles já assistiu a alguma peça de teatro ou espetáculo de dança em que algum desses elementos lhes chamou a atenção, como foi a experiência e como eles descreveriam cada um dos elementos.

Depois, peça que eles façam uma busca na internet sobre o espetáculo e procurem informações sobre como foram construídos e pensados o figurino, a maquiagem a cenografia e a sonoplastia. Peça a eles que elaborem um texto sobre como esses elementos são abordados no espetáculo e qual é a função de cada um dentro do contexto. Marque uma data para a entrega dos textos dos alunos. Esta atividade pode servir como uma avaliação processual.

Se achar pertinente, você também pode ampliar a atividade e pedir que eles procurem informações sobre qualquer espetáculo de dança ou teatro a que gostariam de assistir para que realizem o texto.

Sugestão de leitura

Para saber sobre expressão corporal e práticas circenses, recomendamos a leitura de *Corpo e subjetivi-*

dade: um estudo sobre o processo de criação da Escola Nacional de Circo/Funarte, do pesquisador Fábio Henrique Bartolomeu Angelo. Dissertação (Mestrado em Biociências). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2009.

Experimentação (p. 200 e 201)

Sugestão de atividade complementar

Realize uma atividade complementar, para que os alunos pratiquem o malabarismo com bolas. Essa é uma das técnicas de malabarismo mais populares.

Para confeccionar conjuntos de bolas de malabarismo, os alunos vão precisar de tesoura, funil, fita adesiva, uma xícara de chá para medir quantidades, uma garrafa PET vazia, nove bexigas comuns, areia, ou qualquer outro material que sirva para o preenchimento das bexigas (1/2 xícara por bola).

Primeiro, devem medir meia xícara de chá de areia e preencher a garrafa PET com o auxílio do funil. Depois, encher uma bexiga de ar e, em seguida, prender a sua ponta no bocal da garrafa. Com a bexiga presa, virar a garrafa de cabeça para baixo para que a areia caia dentro da bexiga, preenchendo-a. Em seguida, retirar a bexiga do bocal da garrafa e deixar todo o ar vaziar.

Oriente os alunos a cortar uma parte da ponta da bexiga e prender o que restou com fita adesiva, formando uma bola. Depois, devem cortar a boca das outras duas bexigas e encapar a bexiga que está com o preenchimento, colocando uma dentro da outra. Devem então deixar a parte com a fita adesiva virada para dentro, voltada para o fundo da bexiga que vai por fora. A primeira bola está pronta. Agora é só repetir o mesmo procedimento e confeccionar as outras duas para ter o conjunto de malabares.

O malabarismo exige muita concentração e destreza nos movimentos corporais. Uma das formas de começar a praticar é fazendo malabarismos com as duas bolas, uma em cada mão. Oriente os alunos para que comecem lançando a primeira bola, de uma mão para a outra, em movimentos circulares. Depois, podem aumentar a velocidade, jogando uma bola de cada vez, alternadamente, de uma mão para a outra. Peça a eles que treinem bastante esse movimento.

Em seguida, é hora de acrescentar a terceira bola e executar a técnica da "cascata", em que o malabarista deve lançar as bolas em círculo, de uma mão para a outra, e depois voltar à primeira bola. Cada lançamento desenha uma trajetória mais baixa que a anterior. Para isso, devem começar segurando duas bolas com sua mão dominante (direita, se for destro, e esquerda, se for canhoto). Assim, devem jogar a primeira bola da mão dominante e, quando ela atingir seu ponto mais alto na

curva, jogar a que está na outra mão, para que possam pegar a primeira. Então, podem jogar a terceira bola novamente da mão dominante, para poder pegar a segunda que foi lançada, e assim, sucessivamente. Pode ser difícil no começo, mas com treino e bastante concentração é possível dominar essa técnica.

Quando fazemos malabarismo, as mãos devem se mover formando o desenho do número 8 deitado. Dessa forma, a mão direita deve mover-se no sentido horário, e a esquerda, no sentido anti-horário, em lançamentos alternados.

Oriente os alunos a realizar diversas vezes os exercícios de equilíbrio e malabarismo com bolas, pois se trata de uma atividade que requer prática e aperfeiçoamento. Depois de confeccionar as bolas, eles podem levar seus conjuntos para casa, para praticar regularmente. Sugira que procurem vídeos e tutoriais na internet que ensinem a fazer malabarismos com bolas e que aqueles que tiverem mais facilidade ajudem os demais colegas a praticar.

Contexto (p. 202 e 203)

Sugestão de atividade complementar

Após a leitura do texto, proponha uma pesquisa para que os alunos descubram mais sobre o Cirque du Soleil. Para isso, organize a turma em grupos e peça a eles que levantem informações na internet sobre outros espetáculos do repertório do Cirque du Soleil e que selecionem reportagens, textos, entrevistas, imagens e vídeos. Você pode visitar a *site* oficial da companhia e listar os espetáculos já realizados para determinar quais serão pesquisados por cada grupo.

Oriente os alunos a buscar dados sobre o roteiro do espetáculo, quem foi o diretor e como foi realizada a montagem, além de informações sobre a narrativa da peça, a trilha sonora, a cenografia e outros elementos das artes cênicas.

Organize as apresentações dessa pesquisa em forma de seminários, nos quais cada grupo deve apresentar imagens e vídeos do espetáculo pesquisado, explicar sua concepção, seu roteiro e sua montagem e analisar os recursos cênicos e corporais utilizados no espetáculo. A avaliação do seminário deverá ter como critério a utilização dos conceitos estudados no capítulo para analisar os espetáculos pesquisados.

Sugestões de leitura

Sugerimos a leitura do livro *Cirque du Soleil: a reinvenção do espetáculo*, de John Bacon e Lynn Heward, Campus, 2006, que conta a história da companhia e explica o que é o Novo Circo, além de comentar os métodos de trabalho e estudo usados para estimular a

criatividade dos artistas e contar a história de alguns de seus espetáculos.

Para conhecer um pouco mais sobre a história do circo, você também pode ler o artigo *Do Circo moderno ao Novo Circo*. Disponível em: <www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/e6a4eb76-6f57-4750-a8e8-01f0efc6b6eb/16B_Do+circo+moderno+ao+novo+circo.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=e6a4eb76-6f57-4750-a8e8-01f0efc6b6eb>. Acesso em: 22 maio 2016.

Fazendo arte (p. 208 e 209)

Instruções complementares

Organize grupos heterogêneos para a realização desta atividade, nos quais as diferentes competências e os conhecimentos de cada aluno possam ser valorizados para colaborar na realização da coreografia.

Peça aos alunos que criem formas de registro de suas ideias (desenhar ou escrever a coreografia) para que possam ensaiar e apresentar sua criação coreográfica. Lembre-os de que podem utilizar movimentos e gestos do dia a dia, dos esportes, das brincadeiras, do trabalho, e não somente da dança, na elaboração de suas coreografias.

Sugira que a escolha da trilha sonora seja preferencialmente uma música instrumental, para que a exploração dos gestos e movimentos seja mais livre, sem preocupações com a narrativa da letra da canção. Dessa forma, sua coreografia também será mais experimental.

Oriente-os para que usem e confeccionem objetos de cena e adereços que possam utilizar para valorizar os movimentos e gestos e criem efeitos visuais interessantes, como fitas de tecido ou papel, guarda-chuvas, bambolês, etc. Peça que observem as fotos e vídeos do Cirque du Soleil para se inspirar.

Capítulo 9 – Teatro e afirmação (p. 211)

Neste capítulo será abordado o Teatro Negro e seu impacto social, trazendo questionamentos sobre como o teatro pode provocar reflexões e valorizar diferentes aspectos da cultura africana, parte importante da formação cultural brasileira, além de discutir os problemas sociais que envolvem a população afro-brasileira no Brasil.

Ao trazer para o palco assuntos como preconceito racial, inclusão social e valorização do negro, a arte dá voz a essa parcela da população e promove a representatividade, o empoderamento e o posicionamento crítico da sociedade frente a essa realidade.

Assim, a curadoria e os estudos desenvolvidos no decorrer do capítulo têm por **objetivos** que os alunos possam:

- refletir sobre a importância de conhecer e valorizar as tradições africanas trazidas para o Brasil que formam

a cultura afro-brasileira com base no estudo da obra do Bando de Teatro Olodum;

- apreciar e ler manifestações artísticas que contribuem para a reflexão e para a construção de um posicionamento crítico a respeito da finalidade da arte, destacando a valorização de minorias e a demanda por igualdade de direitos, por exemplo;
- conhecer o Teatro Negro e como ele foi possível no decorrer da História;
- vivenciar artisticamente a produção de cenas e histórias teatrais, tendo o improviso como recurso;
- produzir uma peça teatral inspirada no Teatro Negro.

Para alcançar esses objetivos, serão trabalhados os seguintes **conteúdos**:

- personagem, ação teatral, espaço cênico e texto teatral;
- aspectos da cultura do povo ioruba e banto;
- elementos do teatro, como o palco e sua estrutura;
- conceitos sobre o Teatro Negro.

Bença (p. 212)

Instruções complementares

Nesta seção, determine um tempo para que os estudantes observem as imagens apresentadas e respondam às questões propostas. Depois, conversem sobre que traços da cultura africana eles reconhecem nas fotos e sobre o que eles sabem dessa cultura. É possível que seus alunos conheçam alguns aspectos da cultura africana e que se sintam estimulados a falar sobre isso. Deixe que eles falem livremente sobre o que sabem e que compartilhem seu conhecimento do assunto.

Verifique se algum aluno reconhece nas imagens a referência ao candomblé e peça a ele que compartilhe com os colegas. Na próxima seção, será apresentado o tema da peça, e os estudantes poderão confirmar ou não as hipóteses que levantaram por meio das questões.

Mais sobre Bença (p. 213)

Instruções complementares

Ao ler sobre a peça *Bença* com os alunos, estimule-os a pensar em como imaginam que seria assistir a um espetáculo que transmite tantas sensações. Peça a eles que se imaginem na apresentação da peça e que pensem em como se sentiriam ao ver os atores tocando instrumentos musicais africanos ao vivo, interagindo com vídeos, dançando e acendendo incensos para remeter ao ritual do candomblé. Se possível, assista a trechos da peça com eles. Na internet você encontra facilmente vídeos dessa peça.

Sugestões de leitura

Para conhecer mais sobre a história de Valdina Pinto, conhecida como Makota Valdina, recomendamos a lei-

tura de uma entrevista em que ela fala sobre a cultura africana. Disponível em: <www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i75.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

Também sugerimos a página do artista Bule Bule para que você apresente aos estudantes. Disponível em: <www.bulebule.com.br/#fotos>. Acesso em: 23 maio 2016.

Além disso, para saber mais sobre as influências da cultura africana no Brasil, leia o texto e veja o vídeo do *link* com os alunos. Disponível em: <www.brasil.gov.br/cultura/2009/10/cultura-afro-brasileira-se-manifesta-na-musica-religiao-e-culinaria>. Acesso em: 23 maio 2016.

Bando de Teatro Olodum (p. 214)

Instruções complementares

Leia as informações sobre o Bando de Teatro Olodum com os alunos e retome as reflexões propostas na seção anterior com eles, conversando sobre a necessidade de abordar temas que envolvem a população negra no Brasil. Para sensibilizá-los e ampliar a reflexão, você pode propor perguntas como: “Vocês já sofreram preconceito de qualquer tipo alguma vez? Como se sentiram?”; “E quando vocês percebem atitudes preconceituosas com outras pessoas, como reagem?”; “Para vocês, por que esse tipo de atitude ainda acontece?”; “Que fatos históricos estão ligados à discriminação racial? Por quê?”; “Na opinião de vocês, de que forma esse problema pode ser resolvido?”; “Vocês acham que as artes cênicas podem servir de instrumentos de mudança social? Por quê?”; etc.

É interessante que os alunos possam formar uma opinião crítica acerca das questões que envolvem a população negra no Brasil e que façam isso analisando o contexto sociocultural, histórico e econômico da atualidade, atentando para a participação dessa população na política, na mídia e em outras esferas sociais. Faça a mediação da conversa e não aceite nenhum tipo de comentário que possa ser preconceituoso. Esse tipo de exercício é importante para ajudar na formação cidadã dos alunos. Se achar pertinente, promova uma atividade interdisciplinar com o professor de História para que os alunos analisem historicamente os efeitos da escravidão que persistem até hoje.

Outras obras do Bando de Teatro Olodum (p. 215)

Instruções complementares

Promova a leitura das imagens dos espetáculos com os alunos, destacando os aspectos da cultura africana que

eles conseguem notar e que estão presentes nas peças mostradas. Você pode retomar as reflexões propostas nas seções anteriores e pedir aos alunos que falem um pouco dos temas das peças, que falam de preconceito racial, marginalização da população negra no Brasil, etc.

É importante que eles entendam os fatores históricos por trás desses problemas. Para isso, você também pode propor uma conversa com o professor de História, tornando o estudo deste capítulo uma atividade interdisciplinar.

Sobre esse assunto, destacamos um trecho de um seminário sobre a marginalização do negro e sua relação com a escravização, ocorrido em 14 de maio de 2014:

[...] No Brasil, assim como em outros países das Américas, a abolição foi primeiramente um ato jurídico, pelo qual os próprios escravizados lutaram, com a solidariedade dos chamados abolicionistas, em defesa de sua liberdade e dignidade humana.

As grandes vítimas do tráfico e da escravidão foram os africanos escravizados e seus descendentes brasileiros também escravizados. Por isso a memória da escravidão é comum à África e à sua diáspora no mundo. O que levou a União Africana a considerar a diáspora como constituindo a sexta parte do continente africano.

O mais beneficiado de todos com a escravidão e o tráfico foi o Brasil, que recebeu cerca de 40% de todos os africanos deportados às Américas. Nesse sentido, o Brasil é considerado como o maior país da diáspora negra no mundo, com uma população negra ou afrodescendente numericamente superada apenas pela Nigéria, que é o maior país da África negra em termos populacionais.

Os africanos e seus descendentes se constituíram um dos mais importantes componentes da formação do Brasil, como povo e como nação. Apesar da desigualdade racial, da sub-representação dos negros, em diversos setores da vida nacional, os aportes e as contribuições culturais que fazem parte da identidade brasileira no plural são inegáveis.

A pergunta que se coloca hoje é saber qual é a situação das mulheres e dos homens negros nessa sociedade cuja construção contou com sua participação. É esta a questão da atualidade que preocupa a gente. E essa pergunta abre a porta para se discutir e questionar os efeitos e as conquistas da abolição da escravatura na sociedade.

Essa pergunta que leva algumas pessoas a falar da segunda e verdadeira abolição da escravatura. Segundo Censo do IBGE, afrodescendentes representam pouco mais de 50% da população total, mas por onde andam esses 51% em termos de mobilidade, de ascensão social? Onde eles estão? Houve realmente a abolição?

A juventude negra constitui a maior vítima da violência urbana. A cada três jovens mortos pela violência na periferia, dois deles são negros ou afrodescendentes. Então, pergunta, onde está a abolição, se a situação do negro e a posição subalterna cujas raízes vêm da escravidão não mudaram no Brasil de hoje? Essa desigualdade vem da escravidão.

O significado do 13 de Maio passa pela reflexão sobre a situação do negro no Brasil de hoje, passa pela reflexão sobre a memória positiva e negativa da escravidão, passa pela análise da situação do negro pós-abolição. Essa reflexão deve ser feita ou refeita por nossos historiadores e cientistas sociais.

Ele levanta algumas questões: Por que o Brasil levou tanto tempo para resgatar a memória da escravidão? Um país que foi o último a abolir a escravidão por que levou tanto tempo para resgatar a memória da escravidão, o legado da escravidão? É possível construir a democracia sem discutir sua relação com a diferença? É possível discutir a democracia sem discutir suas diferenças em relação às raças, às mulheres, aos homossexuais, aos indígenas?

Houve um silêncio organizado em torno de uma verdade que foi voluntariamente dissimulada. O silêncio é uma das estratégias do racismo brasileiro: não dizer nada para não conscientizar os membros da sociedade, para não conscientizar negro, para não conscientizar o branco.

A escola pública não reservou um espaço central no ensino do tráfico e da escravidão, apesar de existirem movimentos e as reivindicações na população negra. Por que em alguns livros os portugueses foram para a África, onde já havia pessoas que nasceram escravas, compradas por cachaça ou fumo?

O tráfico negreiro e a escravidão foram considerados pela Unesco como um crime contra a humanidade, mas, ao entender o discurso do então senador Demóstenes Torres, na audiência pública organizada pelo Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das cotas, parece que essa consciência de crime que exige reparação, pelo menos reparação moral, não existe entre os brasileiros.

MERCURI, Carlos. Marginalização do negro é fruto da abolição inclusa. Revista *on-line Fórum*, 14 maio 2014. Texto completo disponível em: <<http://revistaforum.com.br/digital/147/marginalizacao-negro-e-fruto-da-abolicao-inconclusa/>>. Acesso em: 23 maio 2016.

Sugestões de leitura

Para saber mais sobre a questão do preconceito racial, leia a seguir um trecho da entrevista de Wilma de Nazaré Baía Coelho, professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade da Amazônia (Unama) para o *Jornal do Professor*.

Em entrevista ao *Jornal do Professor*, Wilma Coelho afirma que a lei nº 11.645 tem importância fundamental para a educação, pois dá visibilidade e tira de segundo plano a questão do preconceito e da discriminação. Em sua opinião, as escolas brasileiras reproduzem o racismo que há na sociedade, tanto de forma velada quanto explícita, produzindo prejuízos enormes. Para modificar essa situação, sugere algumas medidas que incluem a capacitação dos professores, a reformulação do currículo, além de discussões sobre o tema para a formulação de alternativas. “Há que se desvincular o conteúdo relativo à África, à cultura afro-brasileira e às populações indígenas do exótico e torná-lo

um conteúdo tão relevante quanto aquele relativo à história europeia”, defende.

Jornal do Professor – O povo brasileiro, de maneira geral, acredita que não existe racismo no Brasil. Qual sua opinião sobre isso?

Wilma de Nazaré Baía Coelho – Infelizmente, a escola é, em parte, bastante responsável por essa situação. Nas pesquisas realizadas pelo núcleo que coordeno (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais/GERA), percebe-se que os professores reproduzem muitas práticas discriminatórias ou racistas. Muitos assumem o mito de formação da sociedade brasileira, aquele no qual o branco aparece como elemento civilizador, o negro com o trabalho e o indígena com a alegria, como verdade. A falta de reflexão sobre a questão faz com que os professores não atentem para o conteúdo racista de diversas práticas, como a seleção da “menina mais bonita”; a referência à cor, quando se trata de alunos negros ou pardos; o uso de ressalvas compensatórias para a referência à cor etc. As recentes políticas afirmativas são benéficas porque incluem a questão nos processos de capacitação dos professores em exercício e nos processos de formação inicial dos professores.

JP – Há racismo nas escolas brasileiras? De que forma ele se manifesta? Quais os prejuízos que pode acarretar?

WNBC – Há. Lamentavelmente não poderia ser diferente. A escola não é um organismo estranho à sociedade. Ela reproduz, em larga medida, aquilo que a sociedade elege como padrão. O racismo presente na escola se manifesta da mesma forma que se manifesta na sociedade: na maior parte dos casos de forma velada – na reiteração dos padrões de beleza, no estabelecimento de vínculos afetivos e no uso de epítetos que se querem carinhosos e integradores (“Pelé, meu negão”, etc.); mas ocorre também de forma explícita – nas formas de representação do negro e do índio nos livros didáticos, na eleição dos conteúdos relacionados à memória histórica brasileira, no lugar dispensado às populações afro-brasileiras e indígenas na construção da sociedade nacional, especialmente após a Independência.

Os prejuízos da manutenção do racismo nas escolas são enormes: em primeiro lugar ele exclui todos aqueles que não se enquadram no padrão “branco”; em segundo lugar, ele prejudica a compreensão e a internalização de valores da cidadania para a parcela discriminada, porque acaba por relegar aos não “brancos” a condição de atores de segunda categoria, com participação coadjuvante nos processos históricos que formaram a sociedade brasileira e com participação subalterna na sociedade atual.

PORTAL DO PROFESSOR. Entrevista de Wilma de Nazaré Baía Coelho: lei pode ajudar a superar o racismo. Texto completo disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudo/Impresso.html?conteudo=1382>>. Acesso em: 23 maio 2016.

Também sugerimos a leitura dos livros *A mão afro-brasileira*, cuja organização foi realizada por Emanuel Araújo, Tenenge, 1988; e *Arte africana*, de Hildelgard Feist, Moderna, 2010.

Saberes da Arte (p. 216 a 219)

Sugestão de leitura

Para saber mais sobre a presença e a influência da cultura africana no Brasil, recomendamos os livros *Brasil de todos os santos*, de Ronaldo Vainfas e Beatriz de Souza, Jorge Zahar, 2000; e *A experiência dos orixás: um estudo sobre a investigação no candomblé*, de Volney J. A. Berkenbrock, Vozes/Centro de Investigação e Divulgação, 1999.

Recorte na História (p. 226 e 227)

Instruções complementares

A leitura do texto da seção mostra um pouco da trajetória do teatro engajado em questões raciais no Brasil. É uma oportunidade de retomar a conversa com a classe sobre o preconceito racial e concatenar o assunto ao papel da arte como elemento de transformação social.

Já que o assunto do texto é a luta do teatro contra o preconceito, levante com seus alunos se eles já viram casos de preconceito racial na imprensa, na escola, no cotidiano, ou se já sofreram algum tipo de preconceito.

A ligação da luta contra o preconceito racial e a arte é muito forte. Peça a seus alunos que exemplifiquem manifestações artísticas contemporâneas que conheçam que, assim como os grupos citados no texto, defendem os direitos dos afrodescendentes e valorizam a cultura negra, como o *rap* e o *breakdance*, por exemplo. Estimule-os a identificar a continuidade entre os trabalhos desses grupos teatrais e as manifestações atuais.

Sugestões de leitura e vídeo

Para saber mais sobre o Teatro Negro, leia *Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões*, de Abdias do Nascimento, disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 maio 2016. Você também encontra vídeos de entrevistas de Abdias do Nascimento facilmente na internet.

Capítulo 10 – Animação e coletividade (p. 233)

O tema central deste capítulo é o cinema de animação e como o acesso ao saber e ao fazer artístico pode ser democratizado, para que mais pessoas tenham o direito de fruir e de produzir arte. Diversificar e expandir a produção artística significa que mais pessoas terão voz para se manifestar, falar sobre sua realidade ou expor seu ponto de vista sobre a sociedade da qual fazem parte.

Assim, a curadoria e os estudos desenvolvidos ao longo do capítulo têm como **objetivos** que os alunos possam:

- refletir sobre a democratização de saberes artísticos a partir da obra de Mônica Nador;
- verificar como a democratização do acesso à arte pode ser produtiva e transformadora da sociedade, ao possibilitar que mais pessoas criem conteúdo;
- apreciar e interpretar obras relacionadas a filmes de animação diversos para enriquecer o repertório estético e refletir criticamente sobre a produção artística;
- conhecer mais sobre a história do cinema e, mais especificamente, do cinema de animação, vendo como ele foi possível no decorrer da História;
- participar de vivências artísticas que propiciem o contato com as técnicas e tecnologias do audiovisual;
- promover um festival de cinema no qual serão organizadores e também produtores de conteúdo.

Para cumprir todos os objetivos propostos, ao longo do capítulo os alunos entrarão em contato com os seguintes **conteúdos** da linguagem audiovisual:

- roteiro, *storyboard*, edição e montagem de filmes;
- história do filme de animação;
- conceitos de câmera escura, câmera fotográfica, câmera de filmagem e o cinema do século XX;
- criação de uma cena de desenho animado e de um festival de cinema.

Mais sobre *Casa segura* (p. 235)

Instruções complementares

Após a discussão das questões propostas no texto da seção, converse com os alunos sobre a importância da democratização do acesso à arte. Para embasar sua discussão, você pode ler com os alunos o artigo transcrito a seguir e relacioná-lo ao trabalho proposto pelo Jamac, problematizando as questões do texto.

A ordem é democratizar

Acesso é a palavra de ordem do governo federal no que concerne às ações que constituem uma política cultural nacional para artes visuais. Em discurso do Ministro da Cultura Gilberto Gil em maio deste ano, por ocasião do lançamento do “Plano de Democratização da Arte Contemporânea” na Fundação Bienal de São Paulo, esboçou-se o que parece ser o programa governamental definitivo neste âmbito. O documento diagnostica um “crescente distanciamento” do “povo pobre” daquilo que “oficialmente se classifica como arte”. Segundo a posição oficial, na origem desta situação encontram-se dois movimentos: por um lado, a “arte institucionalizada tornou-se privilégio de segmentos mais favorecidos da sociedade, que dominam seus códigos interpretativos e o acesso a galerias, museus, *sites* e livros”; por outro, a causa está na própria arte contemporânea – ou “a arte que se expõe numa Bienal”, como exemplifica o ministro – que muitas vezes “está distante do dia a dia do povo

brasileiro”, pois se sustenta “em paradigmas internacionais, sem vínculos com a cultura do país”.

Diante deste panorama, o MinC se coloca o “desafio complexo” de “democratizar o acesso à arte contemporânea”, conclamando todas as instituições culturais públicas e privadas, os gestores da cultura e os artistas brasileiros a fazerem o mesmo. Para superar a difícil tarefa de “democratização”, propõe um conjunto de quatro ações-guia: a) ações educativas que promovam a formação para e pela arte; b) programas direcionados ao segmento jovem, como meio de minimizar a exclusão econômica e social que o atinge; c) ações de cidadania, direcionadas (novamente) ao “acesso dos mais diversos segmentos da sociedade” à “arte institucionalizada” e criando oportunidades a partir do contato com a arte; d) valorização por parte de instituições e artistas “dos códigos brasileiros de expressão artística [...] representando mais efetivamente a nossa cultura e se comunicando de maneira mais direta com a população”.

Ninguém nega que há no Brasil um problema de “acesso às manifestações artísticas legítimas”, como coloca o governo, cuja fruição é ainda restrita a uma parcela pequena da população. Mas a forma como o ministro constrói o panorama da arte contemporânea, indicando um problema a ser resolvido, e o caminho para as soluções, é simplista e desinformada, para dizer o mínimo. Em momento algum tenta entender o porquê de o contato com as artes visuais ainda ser um distintivo de classe social entre nós. No fim das contas, o discurso proferido acaba reproduzindo a ideia bastante conservadora do senso comum de que o desinteresse geral pelas artes plásticas deve-se aos artistas e suas obras “incompreensíveis”, ou a uma determinação (diga-se de passagem, nebulosa) de classe social.

Como se pode notar, a resposta ao desafio segue duas frentes gerais. As ações a, b, c trilham o caminho da educação em sentido amplo. Contudo, vale dizer que a discussão sobre a educação e programas de inclusão cultural de segmentos mais amplos da sociedade não é nova e já vem sendo desenvolvida há um bom tempo por serviços educativos de museus (de forma autônoma ou em parcerias) e institutos culturais por todo Brasil. Provavelmente, os setores educativos são os departamentos que tiveram maior crescimento nos últimos anos dentro das instituições e centros culturais. Nas grandes capitais, os museus e afins já implementaram programas de reciclagem de professores, com confecção de material de apoio para uso em sala de aula, cursos livres de História da Arte, serviços de monitoria, material de pesquisa para alunos do Ensino Básico e Médio, etc. Se não há programas mais abrangentes é por falta de estrutura (espaço e recursos humanos) e dinheiro, mas não por uma falta de reconhecimento do valor e direito à formação, universal e democrática, em artes visuais desde o Ensino Básico. O ministro parece desconhecer essas experiências, e por isso acredita que apenas com elas poderíamos “democratizar o acesso”.

A segunda frente, mais problemática, pede aos envolvidos com a produção e difusão da arte contemporânea

uma maior atenção aos “códigos culturais brasileiros”. Neste sentido, cabe aos artistas a tarefa de, em suas obras ou por meio delas, realizarem um contato mais direto com a cultura brasileira. Em primeiro lugar, salta aos olhos nesta proposta o quanto tal exigência tem de retrógrada e perigosa, ecoando um discurso sobre o caráter popular-nacional como elemento de qualificação da arte brasileira que os historiadores e críticos mais consequentes vêm questionando desde meados dos anos 70. Mas supondo que o argumento fosse válido, o que explicaria o desconhecimento ou distanciamento de grande parte da população de grandes artistas cujas obras se nutrem dos tais “códigos brasileiros de expressão” como, por exemplo, Tarsila do Amaral, Alfredo Volpi ou Hélio Oiticica?

O ciclo da democratização

Qualquer pessoa que de alguma forma trabalhe com artes visuais no Brasil, tirando do meio seu sustento financeiro e intelectual, sabe que a questão do “acesso” é muito mais ampla do que a visão do governo faz supor. O documento até considera que esta se desdobra em partes diversas, ao mencionar os variados modos de acesso: econômico, intelectual, de produção e fruição. Mas ao mesmo tempo, como tentativa de simplificar e dar uma resposta imediatista ao problema, afirma que somente os segmentos econômicos menos desfavorecidos da sociedade estão distantes da arte contemporânea, elegendo essas classes como meta de sua ação. Como se artistas e pesquisadores (alguns oriundos de tais classes) vivessem no melhor dos mundos possíveis...

Para dar uma breve ideia da complexidade da situação, vamos imaginar o caso hipotético de um menino, aluno da rede pública e morador da periferia, bem ao gosto do populismo em voga. Em 2004 ele participa do tal “Plano de Democratização da Arte Contemporânea” traçado pela Fundação Bienal de São Paulo, em plena sintonia com o MinC (o que, supõe-se, tem algo a ver com o fato de Brasília arcar com quase 70% do orçamento da mostra). Visita gratuitamente a exposição, participa de palestras e atividades sobre arte contemporânea e ainda desfruta do serviço de monitoria. Encantado, após esse primeiro momento de aproximação à arte, decide se tornar artista ou pesquisador da arte brasileira. Considerando que ele não tenha de trabalhar e ainda esteja na escola, procura cursos livres para começar a se introduzir nas linguagens artísticas. Neste momento, descobre que existe uma enorme escassez na área. São poucos os lugares que oferecem cursos de qualidade, principalmente gratuitos, com embasamento histórico, seja ligado efetivamente à “cultura brasileira” ou internacional, e infraestrutura para que possa experimentar os diversos meios, como pintura, gravura, fotografia, vídeo, entre outros.

A esperança se volta para o Ensino Superior. Imaginando que nosso artista consiga passar nas provas (legítimas) de aptidão e conhecimentos específicos, em alguns dos pouquíssimos vestibulares em artes plásticas, não encontrará um quadro mais animador nas faculdades, que em geral sofrem de falta de espaço e material para produção e pesquisa. Sem contar a falta de professores.

Se o futuro artista escolhe o caminho autodidata, a questão da acessibilidade não é melhor. Reconhecendo que o contato direto com as obras é a melhor escola, nosso candidato a artista brasileiro busca formar-se nas salas dos museus. Neste momento, descobre que não há no Brasil, nem no privilegiado eixo Rio-São Paulo, uma instituição que possua um acervo amplo e com salas significativas, que apresentem um panorama completo dos principais artistas da arte brasileira.

Se em sua trajetória opta por ser historiador ou pesquisador, nosso amigo encontra estas e outras dificuldades, sendo que a mais grave é a inexistência, no Brasil, de um curso de graduação em História da Arte. A esta se somam outros problemas de acesso, como material de pesquisa (mesmo as bibliotecas universitárias são desatualizadas), informação (não há uma publicação mensal especializada em artes visuais no país), obras (são pouquíssimos os artistas brasileiros que têm sua produção catalogada), bolsas, cursos de especialização, etc.

Mesmo assim, sem material ou recursos técnicos para poder experimentar, nosso artista se destaca e é convidado a participar de uma exposição (quem sabe a Bienal!). Então ele descobre que ao ser convidado recebe ajuda para realizar sua obra (gastos com material e mão de obra), mas raramente pagamento direto por ela. Afinal, trata-se de um “gênio”, e seu trabalho não pode ser remunerado como o de qualquer mortal. Assim como seu amigo pesquisador, nosso artista também necessita sobreviver de atividades paralelas, fazendo da arte sua ocupação democrática das “horas vagas”. Sem contar o preconceito que terá de vencer na própria sociedade, que em geral não vê a opção pela carreira artística com bons olhos (a não ser que o fulano desejasse se tornar ator da Rede Globo).

Reivindicações: velhas conhecidas

Nossa hipótese traz à tona aquilo que quase todo mundo já sabe: o problema de acesso a ser resolvido vai bem além de um problema econômico de classe ou segmento social (o que as ações propostas pelo ministro parecem sugerir): trata-se de uma carência estrutural que dificulta a aproximação de todos (interessados em geral, pesquisadores e artistas) ao universo das artes visuais. É óbvio que se essa não for remediada, a arte brasileira nunca vai alcançar a merecida visibilidade dentro da cultura nacional, e o processo de “democratização” não passará, novamente, de simples massificação.

Para tanto são necessárias ações contundentes, que modifiquem a estrutura como, por exemplo, incentivo a publicações, criação de centros de catalogação e pesquisa e locais propícios de experimentação para artistas, incentivo ao mercado visando sua ampliação, elaboração e gerenciamento de programas de bolsa e residência no Brasil e no exterior, criação de grandes acervos de arte nacional e estrangeira mediante programas de doação, entre outros.

É verdade que o governo fez algo neste sentido ao criar o Sistema Brasileiro de Museus. Mas de um ponto de vista mais amplo, parece que nos últimos 15 anos o MinC preferiu abdicar de qualquer política mais ativa

no âmbito das artes visuais, mantendo uma política cultural fortemente embasada nas leis de incentivo fiscal à cultura. As parcerias por busca de recursos alternativos ainda não se efetivaram. E conhecendo qual é o grande desafio do governo, é de perguntar para onde iriam caso se efetivassem. O Centro de Artes Visuais da Funarte (CEAV), órgão federal responsável por propor e implementar uma política cultural nacional para artes visuais, que destruído pelo governo Collor, foi abandonado na gestão FHC que abdicou de impostos para consolidar institutos culturais de banqueiros, traz em seu site informações sobre os projetos desenvolvidos nos últimos anos: esses se resumem à organização de exposições de jovens artistas no regime ultrapassado de salões, com edital e comissão julgadora, em algumas cidades brasileiras. Na página há referências a outros planos: de edições, de oficinas (montagem de exposições, experimentação de linguagens) e da criação de uma rede nacional de artes visuais (com oficinas de arte, crítica e apoio técnico em todo o território nacional). O estatuto desses últimos projetos, no início do segundo semestre de 2004, é: “em planejamento”.

PALHARES, Taisa Helena P. A ordem é democratizar. *Fórum permanente*. Disponível em: <www.forumpermanente.org/rede/numero/rev-numero5/cincotaisa>. Acesso em: 23 maio 2016.

Contexto (p. 246 e 247)

Instruções complementares

Após apresentar o contexto dos filmes de animação para os alunos, converse com eles sobre de quais filmes eles mais gostam e pergunte se eles sabem como o filme foi realizado. Aproveite o momento e, se possível, apresente aos alunos algumas das animações realizadas no festival Anima Mundi. Na página do evento há um *blog* que contém diversas entrevistas com os artistas e um “mural animado”, onde você pode assistir aos desenhos. Disponível em: <<http://www.animamundi.com.br/pt/mural-animado/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

Recorte na História (p. 248 e 249)

Sugestões de leitura

A história da invenção do cinema remonta a inúmeros pesquisadores, seus trabalhos e aparelhos por eles desenvolvidos. Para saber um pouco mais, indicamos a leitura do texto *Pré-cinema: as origens do cinema*, de Arlindo Machado (1949). Disponível em: <www.ebah.com.br/content/ABAAe0slAD/as-origens-cinema>. Acesso em: 25 maio 2016.

Também recomendamos a leitura do texto *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, de Walter Benjamin. In: ADORNO et al. *Teoria da cultura de massa*, traduzido por Carlos Nelson Coutinho, Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

Fazendo arte (p. 252 e 253)

Instruções complementares

Você pode organizar, com seus alunos, uma sala para exibição dos trabalhos desenvolvidos: reúna todos para apreciar e analisar em grupo todas as produções realizadas na atividade.

Peça aos alunos que observem as cores e as formas utilizadas, as relações dos trabalhos finais com os *storyboards*, e pergunte como cada um concebeu e realizou seu projeto. Incentive os alunos a trocar suas experiências e se interessar pelos trabalhos e processos criativos dos colegas.

Para o trabalho com edição dos filmes, retome as orientações sugeridas na seção **Fazendo arte**, do Capítulo 3, em que há dicas de programas de edição de vídeos.

Projeto 2 – Arte e sociedade (p. 255 a 263)

Neste projeto, os alunos serão levados a sistematizar os conceitos aprendidos sobre a arte e suas diversas linguagens artísticas estudados na Unidade 2, partindo da análise crítica da obra *Experiência nº 3*, de Flávio de Carvalho.

Para o trabalho, sugerimos que você siga as reflexões propostas e a ordem das partes que compõem o projeto. Dessa forma, eles serão levados a formar uma opinião crítica acerca da função da arte e sua influência na sociedade autonomamente, tornando-se protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Instruções complementares

Ao observar a foto de abertura do Projeto 2 com os alunos, peça a eles que descrevam o que veem e que sentimentos e sensações a foto provoca neles. Esse deve ser um momento inicial de compartilhamento de opiniões, mas não permita nenhum comentário jocoso acerca da imagem apresentada. Você pode estimular a reflexão dos alunos fazendo perguntas como: “Como é o tipo de vestimenta mostrado na foto?”; “Em que contexto essa foto foi tirada?”; “Como você acha que essa vestimenta foi recebida pelo público do desfile?”; etc.

Depois, leia o texto de introdução do projeto com os alunos, retomando os conteúdos estudados durante a Unidade 2 e as experimentações realizadas. É interessante que se faça isso por meio do portfólio criado por eles. Assim, eles podem comparar suas produções e verificar quanto se desenvolveram em Arte.

Aproveite as imagens mostradas e veja se os alunos relacionam o *Parangolé*, de Hélio Oiticica, à foto que abre o projeto. É possível que eles mencionem algumas semelhanças, como o tipo de vestimenta, e outras dife-

renças relacionadas ao contexto de apresentação das obras. Deixe que eles falem livremente sobre as associações e continue a explorar o texto do projeto.

Ao apresentar os primeiros questionamentos para a reflexão propostos no texto, deixe que os alunos exponham suas opiniões a respeito da imagem mostrada. É possível que eles se sintam estimulados a debater a questão da moda, dizendo que existe moda para homens e para mulheres. Aceite todas as respostas, mas faça a mediação da conversa para que não haja episódios de preconceito durante a atividade. Para isso, você pode ampliar a discussão, abordando as questões de gênero e do feminismo (discutidas em capítulos anteriores), com questionamentos como: “Por que em nossa sociedade existe a separação entre roupas femininas e roupas masculinas?”; “Vocês acham que historicamente sempre foi assim?”; “Para vocês, como é visto pela sociedade um homem que usa saia? Por quê?”; “A saia é uma vestimenta geralmente usada por mulheres. Por que isso seria motivo de *bullying*, piadas ou preconceito?”; “Como a mulher é vista na sociedade?”; etc.

Pondere a discussão, levantando mais perguntas sobre o papel social do homem e da mulher, que historicamente assumiram posições diferentes na sociedade. Aproveite e converse sobre o respeito à diversidade e o fato de que todos os seres humanos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, como diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em seguida, apresente a obra que será estudada para os alunos e, antes de pedir a eles que respondam às perguntas, peça que descrevam a foto. No projeto há indicações de ampliação da leitura da imagem para realizar com os alunos.

No decorrer do texto, propomos diversas reflexões que trabalham a questão dos gêneros e a sexualidade. Sobre a importância dessa reflexão com os alunos na escola, indicamos a leitura do texto a seguir.

Apesar dos inúmeros avanços e transformações pelas quais a sociedade vem passando nas últimas décadas, as relações entre mulheres e homens mantêm uma grande assimetria. Essa diferença se manifesta também no interior da escola.

Nos últimos anos, o número de meninas frequentando a escola cresceu a ponto de elas representarem hoje a maioria dos estudantes brasileiros nas séries finais de todo o sistema educacional brasileiro, 57%. Além disso, a permanência na escola é maior também entre as meninas, 6 anos em média, enquanto os meninos estudam em média por 5,6 anos. (Brasil/MEC, 2005).

No geral, embora os números da educação brasileira estejam longe do ideal para todos os estudantes, as meninas levam pequena vantagem sobre os meninos, pois iniciam seus estudos antes, abandonam menos a escola e sofrem um menor número de reprovações.

Trago essas informações estatísticas para que não parem dúvidas de que, de certo modo, não há uma desigualdade significativa entre meninas e meninos no que diz respeito ao acesso e à permanência no interior das instituições escolares. Onde estaria então a grande assimetria na relação entre os gêneros no interior da escola a que fizemos referência?

Vale lembrar que é na sociedade que as características sexuais femininas e masculinas são construídas e representadas, portanto, ao chegarem à escola, meninas e meninos já percorreram um caminho social de convivência e incorporação dos valores de sua cultura. Sabem a que gênero pertencem e, na maioria das vezes, o que se espera deles nos papéis feminino e masculino. Em muitos casos, estão impregnados das velhas concepções preconceituosas sobre o homem e a mulher, construídas com base nas diferenças de sexo. A escola, por sua vez, reflete o sexismo que trespassa toda a sociedade, reproduzindo, com frequência, as estruturas sociais e reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro e colaborando para a construção da identidade sexual das meninas e dos meninos. É possível interferir nessa situação?

Em seu livro *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*, Moreno Marimón (2003) defende que a escola pode ensinar a pensar, a questionar, e com isso apontar para novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo.

Na perspectiva da autora, a escola pode, por um lado, através do desvelamento dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas presentes na sociedade (e na própria escola), tomar para si a tarefa de resistir e promover a transformação dessas concepções e comportamentos sociais. Por outro lado, ao não explicitar as desigualdades de gênero, a escola corre o risco de acomodar-se e continuar reproduzindo os dicotômicos modelos tradicionais na relação entre os sexos. Se a opção for esta, estará impedindo a percepção e construção de novas maneiras de estabelecer a relação entre mulheres e homens.

Vejamos como a escola contribui para manutenção dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas, historicamente construídos, que mantêm as mulheres marginalizadas e hierarquicamente submetidas a padrões masculinos.

A linguagem, o pensamento científico androcêntrico, os conteúdos de ensino das diversas disciplinas, os procedimentos pedagógicos e padrões de relação entre professoras(es) e alunas(os) contribuem para manutenção do *status quo* feminino e masculino.

“O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre no nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente esta metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massa, detém o poder legislativo, governa a sociedade, tem em suas mãos os principais meios de produção

e é dona e senhora da técnica e da ciência”. (Moreno Marimón, 2003, p. 23.)

O androcentrismo que impregna o pensamento científico é um dos preconceitos mais devastadores e está instalado de maneira tão arraigada em nossas concepções que nos torna incapazes de refletir sobre elas e, assim, impede que a relação social homem-mulher se transforme de maneira significativa.

A visão androcêntrica do mundo é compartilhada por todos, mulheres e homens, e nos passa despercebida, pois tendo sempre estado nela submersos, encaramo-la como natural, universal e imutável.

A linguagem oral reflete essa discriminação sexista e reforça o modelo linguístico androcêntrico. Existem palavras para denominar o indivíduo do sexo masculino e outras para o sexo feminino, mas quando por razões de economia é preciso utilizar uma forma comum para se referir a indivíduos de ambos os sexos, a opção é sempre pelo termo no masculino – o homem, senhores pais, prezados alunos –; dessa forma, a identidade sexolinguística feminina fica distorcida. A menina deve aprender sua identidade sexolinguística para imediatamente renunciar a ela.

O mesmo ocorre nos estudos sobre educação que utilizam indistintamente termos aparentemente neutros, masculinos ou femininos, desconsiderando a distinção de sexo das(os) professoras(es), o que pode ser utilizado para reforço de estereótipos e preconceitos de gênero.

Nesse universo é que meninas e meninos vão construindo sua autoimagem, interiorizando padrões de conduta discriminatória difíceis de serem modificados posteriormente. Para interferir nesse processo, a análise das práticas e procedimentos que assumimos no dia a dia da convivência escolar é, certamente, um caminho promissor. Precisamos trazer para o interior da escola as reflexões e discussões sobre os papéis que a sociedade atribui a cada sexo para que professoras(es) e alunas(os) descubram as limitações a que estaremos sujeitos se nos submetemos aos estereótipos de gênero. É preciso intervir, explicitar, reconhecer as diferenças que mantêm a mulher num patamar social inferior ao masculino. É preciso que meninas e meninos percebam que sua conduta não tem nada a ver com capacidades inatas, nem naturais, mas foram construídas socialmente e reproduzem os modelos de conduta existentes.

Em um estudo realizado na cidade de São Paulo com alunos e alunas da rede pública e privada (Pupo, 2007), encontramos resultados interessantes a respeito das representações que os(as) estudantes têm em relação à ação do sexo oposto ao seu numa situação de violência moral. Esses resultados apontam para a importância de se considerar a variável gênero nas propostas pedagógicas de resolução de conflitos.

Após a leitura de um texto em que se contava a história de estudantes que “furavam” a fila da cantina, impedindo com ameaças e intimidação que um colega comprasse seu lanche, perguntamos a meninas e meninos se achavam que a história seria diferente se, ao

invés de serem meninos(as), os personagens fossem meninas(os)?

Ao analisarmos as respostas dadas à questão, constatamos que aproximadamente metade dos(as) estudantes imputa ao sexo oposto uma ação que envolve o uso da agressão física. No entanto, entre aqueles que atribuem uma reação agressiva ao sexo oposto encontramos uma maioria expressiva de garotas. Das quarenta e oito garotas que participaram da amostra da pesquisa, trinta e oito afirmam que os garotos estariam predispostos a reagir violentamente em situações como a descrita na história.

No que diz respeito à expectativa dos garotos em relação à ação feminina, pudemos concluir que a agressividade feminina, assumida pelas garotas nesta investigação, está pouco contemplada na representação que os garotos têm da atitude das meninas num caso como o estudado.

Ambas as expectativas em relação ao sexo oposto parecem, do nosso ponto de vista, reforçar estereótipos construídos inconscientemente através do processo de socialização no interior da cultura de gênero. E quais poderiam ser as consequências dessas expectativas?

Um desses efeitos poderia ser decorrência do fato de que, se as garotas esperam comportamentos agressivos dos garotos, talvez tendam a naturalizar esse comportamento e achar que é uma atitude própria do gênero masculino e, portanto, inevitável. Ao assumir tal postura, correm o risco de se tornarem condescendentes com as agressões que vierem a sofrer ou que presenciem, em situações de conflitos nos relacionamentos afetivos entre homens e mulheres.

A constatação de que a grande maioria das garotas possui uma representação do universo masculino como pouco disposto a negociações e a encontrar soluções pacíficas para os conflitos, mostra como as representações das meninas dos modelos de comportamento masculino mantêm firmes os padrões de virilidade.

Ao nos debruçarmos para análise dos modelos aplicados pelos meninos, vamos encontrar uma situação diferente. A representação masculina das supostas ações femininas, diante do conflito, não está centrada fortemente num só paradigma de comportamento, a visão dos garotos está pulverizada em diferentes modelos de comportamento esperado das garotas, por eles, em situações de conflito.

Atribuímos essas perspectivas diferentes do olhar masculino sobre o universo feminino, às mudanças no papel social das mulheres, ocorridas especialmente depois da década de 60 e impulsionadas pelo movimento feminista. Nos últimos anos, temos visto muitas mulheres assumirem tarefas e postos que tradicionalmente eram redutos masculinos.

São representações do universo feminino mais plásticas e suscetíveis à adoção de diferentes papéis do que as meninas demonstraram ter em relação aos garotos. Há meninos considerando as meninas agressivas e violentas; dependentes e bobonas; firmes e resolvidas; tranquilas, solidárias, compreensivas e

com características que variam de acordo com sua personalidade e que não estão relacionadas ao fato de serem meninas.

Numa análise mais apurada dos resultados, no entanto, encontramos uma maioria esmagadora de garotos esperando ações não agressivas, não necessariamente submissas ou dependentes, das garotas.

No geral, as expectativas dos(as) estudantes não correspondem ao que, em realidade, esses mesmos estudantes propõem, quando inquiridos sobre a forma de solucionar o conflito. Com essa constatação, podemos concluir que, conquanto as diferenças já discutidas, diante de um conflito de violência moral, as relações entre os sexos continuam marcadas por representações dos papéis sexuais bastante presas a padrões sexistas e que não parecem encontrar validação na ação concreta de meninos e meninas.

Há em curso mudanças nos paradigmas de comportamento feminino e masculino diante de uma situação de violência moral e, por extensão, é possível que em outras situações também, mas que estão ainda pouco contempladas nas representações que os(as) estudantes têm do sexo oposto. As consequências dessa visão distorcida podem ser nefastas para as relações afetivas, entre os gêneros, que tendem a pensar por generalizações e estereótipos; meninas, no caso desse estudo, ainda mais.

Acreditamos que, se é verdade que as representações dos padrões feminino e masculino de comportamento, construídos histórica e socialmente, permanecem, em grande parte, inalteradas, é também nesses espaços públicos, em instâncias como as escolas, lugar de formação e imposição de princípios sexistas, que encontraremos um imenso campo de ação possível para promover reflexões e, quiçá, mudanças que possam romper com os paradigmas tradicionais de comportamento masculino e feminino no que diz respeito ao manejo de situações de conflito.

Acreditamos que seria preciso revelar as semelhanças e reconhecer as diferenças no que diz respeito a sentimentos, desejos e ações de meninas e meninos. Não basta que professoras e professores ajam em sala de aula tratando igualmente meninas e meninos nas discussões deste e de outros temas, porque isso não será suficiente para provocar as mudanças que são necessárias, ainda, na desigual relação entre os gêneros. Tentar manter uma neutralidade no tratamento desse tema pode significar fortalecer modelos de conduta, sistemas de pensamento e atitudes sexistas. Promover

o debate e o diálogo do tema talvez seja um caminho próspero. É tarefa da escola fazer com que alunos e alunas reflitam sobre seus sentimentos e emoções diante de conflitos interpessoais, desconstruindo preconceitos de gênero e contribuindo para a construção de novos modelos de relação entre homens e mulheres pautados em princípios de igualdade e justiça.

PUPPO, Kátia. Questão de gênero na escola. *Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

Faça a leitura dos textos argumentativos com os alunos e explore as questões de reflexão que são propostas no decorrer do projeto. É importante que eles, antes de pensar na criação artística, tenham formado uma opinião crítica acerca do trabalho de Flávio de Carvalho. Se achar conveniente, peça aos alunos que busquem outras obras do artista a fim de que conheçam um pouco mais de sua poética contestadora.

Se houver oportunidade, destaque para os alunos a pluralidade do trabalho de Flávio de Carvalho em várias áreas artísticas. É possível estabelecer uma conexão com muitos artistas contemporâneos que também trabalhem com diversas mídias.

Para conceber uma *performance* é indispensável a reflexão e a criação em grupo. Oriente seus alunos a pesquisar sobre o tema que vão abordar e em como vão tratá-lo, mas deixe-os livres para que exercitem a criação artística. É importante que não se preocupem em realizar uma ação com características de protesto; devem pensar em uma abordagem poética do tema, que se caracterize como uma proposição de estranhamento e reflexão para os espectadores, e não um discurso afirmativo do grupo. Retome as conversas que tiveram sobre as diversas *performances* apresentadas na Unidade, para que reflitam e situem suas ideias.

Sugestão de leitura

A arte da performance, de Jorge Glusberg, Perspectiva, 2013, esclarece e investiga as relações da *performance* como forma de expressão poética criativa com suas predecessoras, como o *happening*, a *body art* e o *Dadá*, e discute seu caráter híbrido, a sua condição cênico-teatral e sua origem na dinamização das artes plásticas.

UNIDADE 3 – Onde encontrar arte?

Nesta Unidade abordamos trabalhos artísticos que, em seu formato e sua proposta, contestam o sistema de circulação da arte, as concepções tradicionais dos espaços expositivos das obras de arte e o conceito de autoria. Mais especificamente, os trabalhos apresen-

tados disparam a discussão do papel político e social da arte, encarando-a para além de objetos estáticos com valor de mercado.

Para introduzir o tema desta Unidade, pergunte aos alunos se já viram algum trabalho ou alguma in-

tervenção artística em espaços diferentes de museus, teatros, galerias de arte ou casas de espetáculos, e peça a opinião deles sobre esses trabalhos. Retome os temas das Unidades anteriores, questionando se o lugar também pode influenciar o que é a arte e para que ela serve.

Pergunte aos alunos, também, se conhecem trabalhos de intervenção artística ou espaços e instituições culturais que promovam exposições e ações interativas nas quais artistas e espectadores se integram na construção das propostas artísticas.

Converse também sobre as diversas formas de mobilização e conscientização política, social e ambiental que têm sido utilizadas por grupos, ONGs e mesmo coletivos artísticos para levar a população a refletir acerca da sociedade contemporânea.

Retome a discussão proposta pela Unidade 2, sobre o papel da arte em nossa sociedade, e com relação ao tema questione: estamos acostumados a conceber a maioria dos trabalhos de arte que vemos em museus e exposições como objetos para apreciação estética, mas qual o papel da arte que vemos nas ruas e em outros contextos de circulação de ideias e informações?

Por último, pergunte a seus alunos sobre os vários meios de circulação de ideias e informações que temos atualmente: mídias, internet, espaços urbanos, etc. Converse com eles acerca de espaços específicos para comunicação e difusão cultural nas grandes cidades, como museus, centros culturais, galerias e outros tipos de instituições: como se frequenta esses espaços? Quem frequenta esses espaços? Quem escolhe o que é apresentado nesses espaços? De que outras formas os artistas podem divulgar sua produção?

Essa discussão permeará os capítulos da Unidade e será retomada e ampliada ao apresentarmos os diferentes trabalhos e artistas. É importante destacar que esse momento inicial é para fazer questionamentos e propor reflexões. Assim, cada aluno pode falar livremente sobre suas impressões e o que entende a respeito do assunto. Esse é um bom momento de avaliação diagnóstica, para que, ao longo dos estudos, você possa verificar como se transformou a concepção dada inicialmente, com base nos estudos apresentados.

Introdução (p. 265)

Instruções complementares

Proponha a fruição da imagem de *7 mil carvalhos*, de Joseph Beuys, e deixe que os alunos falem livremente sobre ela. É importante abrir espaço para as diversas interpretações possíveis, já que não há uma identificação clara do que é a obra. Ou seja, não há

necessidade de dar essa informação para os alunos, já que as diferentes interpretações podem enriquecer a discussão que se seguirá.

Sugestões de leitura

Para embasar o estudo da Unidade e conhecer mais sobre arte contemporânea, *performance* e interação das propostas artísticas com o público, recomendamos a leitura de *A estética do século XX*, de Maria Perniola, Editorial Estampa, 1998; e também de *Estética da multidão*, de Bárbara Szaniecki, Civilização Brasileira, 2007.

Um primeiro olhar (p. 266 e 267)

Informações complementares

Na introdução desta Unidade, as discussões sobre as relações entre arte e vida serão disparadas pela apreciação de trabalhos do artista alemão Joseph Beuys.

Sua poética centra-se na ideia de encarar a arte não somente como um sistema de representação da vida, mas também como uma forma de intervir nela. Nesse sentido, ele propõe que fazer arte não se trata somente de produzir objetos segundo determinados cânones e convenções, mas também encontrar formas poéticas de se relacionar com a realidade e propor ações que envolvam os meios sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. É disso que tratam as questões propostas aos alunos na seção.

Ao analisar as imagens e responder às questões, peça aos alunos que relacionem a ação artística de Beuys às obras que foram apresentadas nas Unidades anteriores. Pergunte se há elementos em comum entre elas, se eles enxergam diferenças, etc. Estimule-os a opinar livremente sobre as impressões deles, para que elas sejam contestadas ou verificadas no decorrer da leitura desta Introdução.

A arte existe em qualquer lugar? (p. 268 e 269)

Instruções complementares

Leia o texto da seção com os alunos e incentive-os a falar dos lugares em que eles reconhecem manifestações artísticas e que não sejam os espaços convencionais de circulação da arte. Essas manifestações são formas de se comunicar e se expressar, podendo propor reflexões e mudanças.

Procure imagens, textos e reportagens desses tipos de manifestações para apresentar a seus alunos e discutir com eles como as formas de expressão artísticas têm sido apropriadas nos meios sociais. Ou seja, além

de os artistas escolherem diferentes contextos e meios para suas proposições artísticas, as pessoas que não são consideradas artistas profissionais também se apropriam de técnicas ou linguagens dessa área para se manifestar artisticamente.

7 mil carvalhos, de Joseph Beuys (p. 270)

Instruções complementares

Faça uma apreciação das obras de Beuys pautada na leitura do texto e nas características poéticas de seu trabalho. Destaque para os alunos a trajetória do artista, marcada pelo engajamento em questões políticas e sociais, que visa a uma vida melhor em sociedade.

Chame a atenção para o caráter ativo e filosófico de sua obra e para seus posicionamentos sociais e políticos. Retome as discussões sugeridas no início da Unidade sobre as relações entre a arte e o cotidiano e volte a conversar com os alunos sobre as diversas formas de intervenção artística que se manifestam atualmente na sociedade.

Observe com eles a imagem de *Como explicar desenhos a uma lebre morta* e procure por mais vídeos das *performances* de Beuys na internet – há vários registros do trabalho do artista disponíveis em *sites* de compartilhamento. Converse com os alunos acerca de como o artista se apropria de valores simbólicos e significados atribuídos culturalmente a animais, objetos e outros materiais – orgânicos e inorgânicos – para construir conceitualmente suas obras e afirmar sua força poética.

Ao final da leitura, reforce a concepção de arte de Beuys: uma postura perante a vida, que determina ações e interações entre os sujeitos e seu meio social e cultural. Pergunte, então, quais manifestações cotidianas os alunos consideram uma forma de expressão artística de acordo com essa definição. Por exemplo, *flash mobs*, mobilizações por causas políticas e sociais, memes ou *posts* poéticos ou de imagens em redes sociais, grafite, lambe-lambes, entre outros.

Sugestões de leitura

Para saber mais sobre Joseph Beuys e sua poética, recomendamos a leitura de *Cada homem um artista*, de Joseph Beuys, 7 Nós, 2011; e *Joseph Beuys: a revolução somos nós*, de Solange Oliveira Farkas, Edições Sesc, 2010.

Capítulo 11 – Gravura e circulação (p. 271)

O tema deste capítulo é o circuito de circulação da arte e como o local e o modo de sua apresentação podem ser parte da obra. No decorrer do estudo, é pos-

sível que surjam questões sobre o estatuto da arte, já que o circuito também costuma ser usado para diferenciar produções consideradas artísticas ou não.

Assim, a curadoria, as experimentações e os estudos propostos no capítulo têm como **objetivos** que os alunos possam:

- refletir sobre o sistema de circulação da arte e sobre como a inserção de obras em circuitos cotidianos pode impactar seu sentido e significado por meio da obra *Inserções em circuitos ideológicos: projeto cédula*, de Cildo Meireles;
- apreciar e ler obras de arte, investigando como a arte pode intervir na sociedade ao pensar criticamente sobre as obras;
- conhecer mais sobre os circuitos de circulação da arte, ou como a arte se relaciona com os sistemas sociais;
- conhecer a arte processual, o ativismo, e como eles foram historicamente possíveis em nossa sociedade;
- experimentar técnicas de gravura e intervir no entorno por meio de produções artísticas.

Com base nesses objetivos, foram selecionados os seguintes **conteúdos** para o capítulo:

- técnicas de gravura;
- arte e sistema social;
- arte processual e ativismo;
- Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo, Pós-Impressionismo, Expressionismo Abstrato;
- a arte engajada e a radioarte.

Inserções em circuitos ideológicos (p. 272)

Instruções complementares

As *Inserções em circuitos ideológicos*, de Cildo Meireles, questionaram o modo de circulação da arte, que será abordado no capítulo. Antes de começar o trabalho, converse com os alunos sobre a ideia do dinheiro como um circuito, de algo que passa de mão em mão, cujos valores (expressos nas cédulas) não ficam parados e alcançam um grande número de pessoas dentro do sistema capitalista.

Pergunte a eles o que isso significa enquanto escolha de suporte para uma intervenção artística, lançando questões como: “A ideia do artista de fazer circular a arte e atingir o maior número de pessoas possível pode ser conseguida por meio da escolha do material? Por quê?”; “De que forma o suporte se relaciona ao conceito da obra de Cildo Meireles nesse caso?”; “Para vocês, onde está a obra de arte em *Inserções em circuitos ideológicos?*”; etc.

Enquanto os alunos observam as imagens, ressalte os meios de produção utilizados pelo artista. Não há

utilização de materiais ortodoxamente artísticos e nem a exposição dos trabalhos em paredes, galerias ou outros espaços expositivos. Destaque o fato de que se trata de um trabalho conceitual, que entra em contextos de circulação social.

Depois da apreciação e da discussão sobre as questões propostas, é importante contextualizar o momento histórico e político em que a obra circulou originalmente: a ditadura militar no Brasil. Leia as frases impressas nas notas e explique aos alunos quem foi Vladimir Herzog, segundo o *website* do Instituto Vladimir Herzog, “um jornalista, desejava ser um cineasta, mas, vitimado pela ditadura, tornou-se uma personagem icônica da História do Brasil e da construção da nossa democracia”. Para mais informações sobre ele, recomendamos a visita ao *website*, indicado na nota para o professor da seção.

Mencione, também, o que foi a campanha por eleições diretas, para que compreendam o sentido das intervenções de Cildo Meireles nas cédulas. Sobre o tema, recomendamos a leitura da cronologia do golpe de 1964 até a campanha das Diretas Já, publicada pela *Folha de S.Paulo*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/infograficos/2014/01/78949-diretas-ja-30-comicio-na-se.shtml>. Acesso em: 22 maio 2016.

Sugestões de leitura

Para se aprofundar nos estudos sobre a arte conceitual e o papel da arte em contextos sociais e políticos, recomendamos a leitura de *A transfiguração do lugar-comum: uma filosofia da arte*, de Arthur Danto, Cosac & Naify, 2005; e de *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*, também de Arthur Danto, Odysseus Editora/Edusp, 2006.

Mais sobre *Inserções em circuitos ideológicos* (p. 273)

Instruções complementares

Realize a leitura da obra *Projeto Coca-Cola* pedindo a seus alunos que leiam as frases inscritas por Cildo Meireles nas garrafas e pensem sobre o significado delas, do que elas tratam, seu contexto de produção e qual é a provável intenção do artista ao escolher essas frases.

Para ampliar a discussão acerca da intervenção de Cildo Meireles explique a seus alunos que as garrafas foram colocadas em circulação, levando suas mensagens a diversos públicos e contextos. Destaque que o artista não assinou as garrafas, que não se trata de uma forma de divulgar sua produção artística, mas sim de usar circuitos que já existem para colocar ideias, muitas vezes subversivas, em circulação.

Explique a seus alunos que o trabalho de Cildo Meireles foi realizado na década de 1970. Pergunte a eles quais seriam, hoje, outros circuitos ideológicos pelos quais passam ideias e informações e como artistas ou ativistas contemporâneos interferem e se apropriam desses circuitos para divulgar suas próprias ideias.

Outras obras de Cildo Meireles (p. 275)

Instruções complementares

Antes de propor a apreciação das imagens disponíveis, retome com os alunos o contexto em que as obras foram feitas e a importância da contestação política na carreira do artista. Enfatize, também, o caráter conceitual e filosófico de seu trabalho.

Converse com os alunos acerca da arte conceitual, que privilegia as ideias e as discussões disparadas pelas produções artísticas relacionadas às qualidades estéticas. Para isso, se julgar apropriado, retome algumas obras do Capítulo 1, por exemplo. É fundamental que seus alunos compreendam que, para os artistas conceituais, a produção artística pode muitas vezes ter mais potencial como uma forma de comunicação não convencional do que como um objeto de deleite estético. Nesse sentido, explica-se a procura de Cildo Meireles por meios e circuitos para colocar seus trabalhos nas mãos do público. Ao apreciar as imagens, retome essa conversa para propiciar essas associações para os alunos.

Aproveite para tematizar com seus alunos o papel da arte em contextos políticos e de conflito, perguntando-lhes: “Qual foi o objetivo de Cildo Meireles com essas produções?”; “Ele queria vendê-las ou expô-las em museus?”; “Por que vocês acham que ele realizou esses trabalhos?”; etc.

Ao final da seção, discuta com eles o posicionamento político do artista em relação à ditadura, questionando se eles conhecem outros artistas que também se opuseram ao regime militar, que tipo de produções realizaram, se conhecem algum artista que se manifeste em relação à política feita atualmente, de que forma esse artista se manifesta, etc.

Sugestão de leitura

Para saber mais sobre a obra de Cildo Meireles, recomendamos a leitura de *Cildo Meireles*, de Paulo Herkenhoff, Dan Cameron e Gerardo Mosquera, Cosac & Naify, 2000.

Saberes da Arte (p. 276 a 279)

Sugestão de atividade complementar

Nesta primeira etapa do estudo sobre reproduzibilidade e circulação, procure focar a atenção dos estu-

dantes em dois aspectos fundamentais: as possibilidades de criação de imagens, que não precisam ser necessariamente realistas, e as possibilidades de reprodução delas. Discuta sobre as consequências dessas duas possibilidades. No primeiro caso, enfatize a exigência da sociedade e do senso comum por imagens mais próximas do real, embora, curiosamente, as imagens mais fantásticas sejam as que mais atraem as pessoas. Isso pode ser observado por meio de uma atividade com jornais. Peça aos estudantes que recortem cuidadosamente uma fotografia de um jornal e a substituam por um desenho que não necessariamente retrate a situação, mas uma interpretação da situação. Monte um mural com as folhas de jornal e as novas ilustrações criadas. Discuta com a turma como as imagens interferem na compreensão das notícias.

Sugestões de leitura

Para se aprofundar nas teorias de Niklas Luhmann, recomendamos a leitura do artigo *A teoria dos sistemas sociais em Niklas Luhmann*, do professor Luiz Cláudio Moreira Melo Júnior, de 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000300013>. Acesso em: 23 maio 2016.

Também recomendamos a leitura de *Para compreender as teorias de Niklas Luhmann*, organizado por José Manoel Santos, Lusosofia, 2005.

Técnicas e tecnologias (p. 280)

Sugestão de atividade complementar

Para que os alunos compreendam como funciona a relação matriz e estampa você pode realizar uma atividade de frotagem. Explique que eles realizarão uma primeira experiência, bastante simples, para perceberem como acontece a impressão, ou seja, como uma superfície texturizada ou em relevo pode gerar uma imagem gravada no papel. Organize em uma mesa objetos com texturas variadas para frotar e pergunte aos alunos de que forma é possível utilizar os objetos, ali disponíveis para fazer desenhos nas folhas de papel, usando lápis ou giz. Explique que a ideia é realmente usar os objetos, e não observá-los. Se ninguém levantar a hipótese de frotar esses objetos, mostre a eles como funciona esse procedimento: escolha qualquer um dos objetos, coloque uma folha de papel sobre ele e passe um lápis ou giz.

Proponha aos alunos que peguem folhas de papel, lápis e giz façam seus próprios experimentos. Estimule-os a frotar todos os objetos disponíveis, a combinar diferentes texturas e superfícies em um mesmo suporte, a procurar por outras superfícies pela escola, a utilizar

diferentes cores de lápis e giz. É importante que os alunos se dediquem às experimentações e percebam que a frotagem é um procedimento que permite gerar diferentes texturas e padrões, e não uma forma de retratar os objetos frotados. Destaque as características e o potencial das texturas e figuras abstratas nesta atividade. Incentive combinações com frotagens de diferentes objetos na mesma folha e sobreposições de texturas e cores.

Experimentação (p. 282 e 283)

Instruções complementares

A característica principal do carimbo a ser explorada nesta atividade é a reprodutibilidade. Uma pintura, assim como um desenho, é essencialmente única: não é possível produzir dois ou mais trabalhos idênticos. O carimbo pode ser usado para multiplicar figuras, letras, símbolos e marcas e fazer essas imagens carimbadas circularem entre muitas pessoas e em diferentes contextos. Essa característica pode ser explorada na elaboração de imagens nas quais a repetição proporciona combinações e composições mais complexas do que a imagem original do carimbo.

O carimbo pode ser combinado com outros materiais e procedimentos. Dessa maneira, o aprendizado se amplia nas diferentes experimentações de processos que se relacionam e se complementam. Você pode sugerir que os alunos carimbem várias cópias da mesma imagem e depois trabalhem sobre elas com diferentes materiais de desenho, colagem e pintura. Isso pode ficar a critério do professor ou do próprio aluno, por meio de escolhas individuais.

Experimente os procedimentos desta atividade antes de realizá-la em sala de aula, para antecipar questões, decidir detalhes da gestão do grupo e poder fazer intervenções nas produções dos alunos. A entintagem e a impressão do carimbo são simples, mas é importante observar algumas particularidades, como a consistência e a quantidade de tinta a ser colocada nas almofadas, a pressão exercida sobre o carimbo ou o tipo de papel ou tecido que vai receber a imagem. Excesso ou falta de tinta e muita ou pouca pressão são variações que podem interferir na impressão, produzindo manchas, borrões, texturas e outros resultados interessantes.

Organize os materiais sobre uma mesa, para que durante as atividades os próprios alunos possam buscá-los e organizar seus espaços de produção. Durante a aula, os alunos participarão de quatro atividades diferentes, cada uma delas com seus procedimentos específicos, portanto, é importante que os materiais estejam agrupados sobre a mesa de acordo com a atividade em que serão utilizados, para melhor fluência do trabalho.

Recomendamos que faça uma pesquisa (na internet e em livros sobre arte) acerca dos processos artísticos de reprodução de imagens (monotipia, xilogravura, litografia, gravura em metal, estêncil). Esse conhecimento será importante para que você faça boas intervenções e sugestões durante o trabalho dos alunos. Observe as características estéticas nas obras de artistas que trabalham com esses processos. Cada técnica e material utilizado proporcionam diferentes possibilidades e limitações na produção artística. No caso da gravura, os tipos de linhas, texturas, sombreados, áreas escurecidas e contrastes estão diretamente relacionados ao material e instrumentos que se utilizam. É muito importante ter isso em mente quando você estiver orientando a produção dos alunos, para que eles compreendam que muitas vezes os resultados obtidos são diferentes do trabalho com lápis, caneta ou tinta. Lembre-se: cada procedimento artístico tem suas próprias características e o que deve ser proporcionado aos alunos nas aulas de arte é a possibilidade de explorar essas diferenças.

Contexto (p. 284 e 285)

Instruções complementares

Após o estudo da seção, é importante aprofundar as reflexões acerca da circulação da arte. Estimule seus alunos a refletir sobre as relações possíveis entre arte e espaço público nas cidades contemporâneas a partir das obras apresentadas. As ideias de ativismo e intervenção urbana estão ligadas à necessidade dos artistas de criar novas formas de pensar as cidades e seus fluxos, e também as relações interpessoais que se dão nesse contexto.

Levando isso em consideração, retorne às imagens apresentadas na seção e pergunte aos alunos de que forma os trabalhos abordam e tematizam questões relacionadas à vida nas grandes cidades, como interpretam cada uma das imagens e se a interpretação dessas intervenções se altera ou se amplia de acordo com o contexto em que estão inseridas.

Para reforçar a relação entre a intervenção urbana e o espaço público em que ela acontece, questione os alunos se esses trabalhos teriam os mesmos sentidos e efeitos se estivessem dentro de um museu ou expostos numa galeria, e ao se considerar uma tradição nas artes visuais em que na maioria dos casos se contempla a obra a certa distância, como essas obras se diferenciam.

Sugestões de leitura

Para saber mais sobre arte e ativismo político, recomendamos a leitura de *Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva*, de André Mesquita, Annablume, 2011; *Arte de guerrilha*, de Artur Freitas, Edusp, 2013; e *Arte e*

política, organizado por Miguel Chaia, Azougue Editorial, 2007. Além dessas obras, sugerimos o livro *Estética relacional*, de Nicolas Bourriaud, Martins Fontes, 2009.

Segue, também, artigo sobre a produção artística brasileira durante o período da ditadura militar, com foco no campo das artes plásticas.

O campo das artes plásticas, por sua própria história, foi o que mais encarnou esse ideal de ruptura e transgressão, tanto estética quanto comportamental. Era preciso criticar o regime autoritário e buscar novos modos de produção artística e de ocupação dos circuitos de exposição das obras, indo além dos limites de galerias e museus. As artes visuais assumiram primeiramente uma forma crítica e reflexiva a esse contexto histórico, na forma de um questionamento de seus próprios meios de criação.

Sem se preocupar em transmitir mensagens fáceis e diretas através das obras, os artistas plásticos brasileiros reinventaram a vanguarda e o próprio sentido do engajamento político contra o regime militar. A única regra era a experimentação e a liberdade. Mesmo nos anos 1970, quando esse ímpeto de transgressão começou a refluir, as artes plásticas continuaram desafiando o conservadorismo do regime e a carência dos olhares convencionais sobre as representações do mundo. A resistência à ditadura, nesse campo, começava pela reeducação do olhar.

Os artistas experimentavam radicalmente outras linguagens. A chamada “nova figuração” adaptou a *pop art* norte-americana para fazer críticas ao imperialismo, à cultura de massa e ao autoritarismo. Após o AI-5, com o endurecimento da censura, houve o radicalismo das propostas artísticas, com o que se habituou a chamar de “arte conceitual”. Novas formas de expressão foram criadas. Um artista não tinha mais uma forma limitada de atuação, como por exemplo, a pintura ou escultura. *Performances*, cartazes, pichações e até produtos industrializados modificados passaram a compor o catálogo das artes brasileiras. O que importava era o conceito, a leitura que o artista fazia da realidade.

Um exemplo disso foi a intervenção de Cildo Meireles que carimbou em notas de dinheiro a pergunta “Quem matou Herzog?”. Com isso, driblou a censura e levou sua provocação ao público que não frequentava mostras de arte. Houve maior didatismo ideológico, com a oposição política clara e direta ao governo, como na obra de Rubens Gerchman, que consiste em enormes letras, expostas em uma avenida do Rio de Janeiro, formando a palavra “Lute”.

Mesmo com o endurecimento da censura, nos anos 1970, as vanguardas artísticas continuaram a revolucionar códigos. Ainda que dissociadas da ideia de luta e utopia, obras como *happenings*, *performances* e conceitualismos geravam conteúdo artístico voltado a esse descontentamento. Artistas fundamentais da arte contemporânea, como Ivan Serpa, Antônio Dias, Hélio Oiticica e Carlos Vergara, participaram com obras igualmente contestadoras, que romperam com estéticas artísticas importantes, em nome da oposição ao regime.

Foi o caso da obra “Tropicália”, de Oiticica, que desencadeou todo um movimento cultural, o tropicalismo. A obra era uma instalação, uma espécie de labirinto sem teto, que remetia à arquitetura das favelas. Em seu interior, havia uma TV que ficava sempre ligada.

Houve resistência nas grandes exposições de arte, com repercussão internacional, como o caso da pré-Bienal de Paris, mostra que reuniria os principais expoentes das artes plásticas brasileiras no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 1969. Os militares determinaram o encerramento da mostra e, em resposta, os artistas resolveram boicotar a 10ª Bienal de São Paulo, que se realizaria naquele ano. A Bienal foi inaugurada sem protestos, mas também sem obras. Na França, reunidos no Museu de Arte Moderna de Paris, 321 artistas e intelectuais estrangeiros assinavam o manifesto “Não à Bienal”, baseados nas declarações de testemunhas e em documentos que provavam a existência de censura à atividade artística no Brasil.

Foram tempos inquietos e que contribuíram para desgastar o regime frente à opinião pública. Ao longo dos mais de vinte anos do período militar no Brasil, as artes visuais reagiram de diversas formas às diferentes conjunturas. Todas elas expressavam, de alguma forma, a reação dos artistas ao regime e à censura.

Porém, não dá para dizer que a vanguarda brasileira não tenha sido afetada pelo regime militar. A falta de liberdade para a produção artística e a desestruturação do sistema das artes plásticas no Brasil – com o exílio da crítica, a perseguição dos artistas, entre outros fatores – culminaram numa mudança profunda do significado da arte no país. O chamado “fim das vanguardas” foi percebido mundialmente na década de 1970, mas seu efeito foi particular no Brasil, também por causa do período político.

Havia entre os artistas uma sensação de que toda transgressão e todo experimentalismo estético dos anos 1960 já tinham sido absorvidos pelo mercado e pelo chamado “gosto burguês”, termo que significava a acomodação do artista ao gosto médio de quem comprava obras. Em paralelo, com o surgimento de um mercado de artes, houve um impacto visível na produção de vanguarda: a “mostra de arte” passou a ser uma “feira de arte”, em que as mercadorias eram negociadas, e isso mudou todo o conceito das obras.

MEMÓRIAS DA DITADURA. *Experimentação artística, engajamento e censura*. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/artes-plasticas/>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

Recorte na História (p. 286 e 287)

Sugestões de leitura complementar

Para se aprofundar nos estudos do Modernismo e da modernidade, recomendamos a leitura do artigo *Modernismo e vanguardas: os olhares artísticos de Minas*, da professora e curadora Marília Andrés Ribeiro, disponível em: <www.ufff.br/locus/files/2010/01/2_1_6.pdf>. Acesso em: 24 maio 2016.

Recomendamos, também, a leitura do livro *A modernidade e os modernos*, de Walter Benjamin, Tempo Brasileiro, 1975.

Fazendo arte (p. 290 e 291)

Instruções complementares

Organize a divisão e formação dos grupos para que sejam heterogêneos e para que as habilidades e competências de todos os integrantes sejam valorizadas no trabalho.

É importante que seus alunos se apropriem dessa proposta, ou seja, que escolham um tema e planejem um fanzine para o qual realmente tenham uma ideia e uma mensagem a colocar em circulação.

Organize um momento de pesquisa e leitura de notícias e artigos na sala de aula, biblioteca ou laboratório de informática, para que os grupos escolham temas e assuntos que irão abordar em seus trabalhos. Depois da pesquisa, separe um momento na sala de aula para discutir em grupo o conteúdo selecionado pelos alunos. Organize debates e conversas com todo o grupo sobre os temas, para que enriqueçam sua reflexão e ampliem suas ideias e propostas para os trabalhos.

A partir das referências e dos temas que cada grupo escolheu para seu trabalho, proponha que identifiquem e escolham a melhor forma de transmitir suas ideias. Para isso, organize um momento de planejamento dos grupos e proponha que elaborem projetos escritos e visuais de seus trabalhos, com definições do conteúdo de cada página do fanzine.

Sugestão de leitura

Para conhecer mais sobre a arte conceitual, recomendamos a leitura de *Arte conceitual*, de Cristina Freire, Zahar, 2006. O livro mostra como diversas das questões levantadas por essa tendência a partir dos anos 1960, como problematização da própria ideia de arte e seus sistemas de legitimação e circulação, são ainda hoje pertinentes. A autora analisa como a arte conceitual, ao operar não com objetos ou formas, mas com ideias e conceitos, abriu novos horizontes para a produção e a crítica da arte, transformando definitivamente os contextos da recepção e circulação artística.

Capítulo 12 – Música e periferia (p. 293)

Neste capítulo o tema central é a produção artística da periferia e como a presença da arte no cotidiano pode ser transformadora. A partir desse tema, a investigação

sobre onde encontrar arte continua, questionando seus circuitos e meios de legitimação.

Dessa forma, foram selecionadas obras com o **objetivo** de que os alunos possam:

- refletir sobre a arte como forma de resistência, denúncia e transformação social por meio do estudo e da apreciação do trabalho de Thaíde & DJ Hum e da reflexão acerca do *rap* e do Hip-Hop;
- apreciar e ler diversas obras a fim de construir uma reflexão crítica sobre os circuitos de circulação de arte e a representação que a arte produzida em diferentes contextos tem na sociedade;
- conhecer o *rap*, o Hip-Hop e como eles foram possíveis historicamente;
- promover a vivência artística por meio de atividades de experimentação com a música e a dança, a criação de um *rap* e de um estêncil.

Os objetivos propostos norteiam a escolha dos **conteúdos** abordados no capítulo, que são:

- o *rap*, a *breakdance* e a cultura *hip-hop*;
- os cantos de trabalho, o *rock and roll*, o *soul*, a *funk music* e o *reggae*;
- o Movimento Negro, a pichação, o *grapicho* e o grafite.

Sr. Tempo Bom (p. 294)

Instruções complementares

Inicie a seção reproduzindo a faixa 19 do CD de áudio indicada. Durante a audição da música e a leitura da letra da canção, é possível que os alunos tenham dúvidas a respeito de algumas referências citadas pelos artistas. Explique a eles, por exemplo, que “fazer uma *pizza* na calça” era uma expressão utilizada para descrever calças que tinham suas barras cortadas e nelas eram costurados pedaços de tecido em formato triangular, de preferência de outra cor, o que era chamado de “*pizza*”. Dessa forma, eram feitas as calças boca de sino, usadas pela população negra na época dos bailes *black*.

Na canção há também muitas referências a lugares e pessoas conhecidas de Thaíde & DJ Hum, que foram importantes para o Movimento Negro no Brasil. Se julgar necessário, peça aos alunos que escolham alguns desses lugares ou algumas pessoas para buscar mais informações a respeito.

Converse com os alunos sobre o conteúdo da música e sobre o que eles acham que ela enfatiza. Aproveite para promover uma discussão acerca do trecho que fala de rasgar os bancos dos ônibus questionando o que eles acham a respeito de atos de vandalismo em locais e objetos públicos de uso comum. Questões que envolvem ética e cidadania podem proporcionar debates interessantes com a turma. Pergunte aos alunos:

“Vocês acham que degradar lugares e meios de transporte públicos é um ato de respeito a todas as pessoas da sociedade?”; “O que você sente quando vê alguém causando algum dano a algo público que também é de seu uso?”; “Em sua opinião, por que algumas pessoas cometem atos de vandalismo?”; “Se fosse você, qual atitude teria diante desses casos?”. Deixe que os alunos falem livremente sobre isso. É possível que alguns digam que é uma forma de chamar a atenção da sociedade para algum problema. Nesse caso, converse com os alunos sobre outros meios de demonstrar insatisfação diante de um acontecimento, como manifestações pacíficas, cartas abertas a instituições responsáveis, etc.

Sugestão de leitura

Para refletir sobre o trabalho com o *rap* em sala de aula, recomendamos a leitura de *Rap e educação, rap é educação*, de Elaine Nunes de Andrade, Selo Negro, 1999.

Outras obras de Thaíde & DJ Hum (p. 297)

Instruções complementares

É provável que os alunos de Ensino Médio já carreguem muitas das referências citadas na letra do *rap* “Afro-brasileiro”. Portanto, depois de ler a parte introdutória da seção, reproduza a faixa 20 do CD de áudio para que os alunos possam ouvi-la acompanhando a letra. Depois de ouvir a música e ler a letra, promova um momento de reflexão com eles, perguntando: “Ao ouvir a música e ler a letra, o que vocês acham que os artistas quiseram ressaltar?”; “Que personagens vocês reconhecem na letra da canção e qual foi a importância deles?”. Deixe que os alunos falem livremente sobre suas interpretações e depois comente que a letra homenageia Zumbi dos Palmares, um dos grandes representantes da resistência da população negra no Brasil. Ele foi um dos líderes do Quilombo de Palmares e lutou até a morte contra a escravização dos negros e a favor da liberdade de cultos religiosos e pela valorização da cultura africana. Atualmente, o dia 20 de novembro, dia de sua morte, é conhecido como Dia da Consciência Negra.

Comente, também, que Ganga Zumba foi o primeiro líder do Quilombo dos Palmares. Pergunte a eles o que sabem a respeito dos quilombos e das comunidades quilombolas. Se julgar necessário, convide o professor de História para fazer um trabalho interdisciplinar sobre o tema.

Chame a atenção, também, para as referências a diferentes cultos religiosos que há na letra, perguntando: “Por que na letra da canção há referências a reli-

giões diferentes?"; "Como vocês acham que é viver em um país em que é imposta uma religião?"; "Vocês acham que as religiões africanas sofrem algum tipo de preconceito? Por quê?". Promova uma conversa sobre aceitarmos as diferentes manifestações religiosas que há no Brasil e que as religiões africanas, em especial, são citadas com o intuito de valorizar e empoderar essa cultura. Se achar conveniente, relembre-os das discussões realizadas no Capítulo 9.

Embora as diversas opiniões sobre o tema tenham de ser respeitadas, não permita nenhum tipo de manifestação preconceituosa em relação a qualquer religião. Enfatize que não há a promoção de um debate sobre qual religião é certa ou deve ser aceita, mas que há diferentes religiões e o direito à liberdade religiosa é garantido por lei. O conflito de ideias é esperado, o confronto, não.

Por último, é possível que os alunos conheçam alguns dos nomes do *rap* nacional mencionados na letra. Pergunte-lhes: "Em sua opinião, que mensagem os artistas quiseram passar na última estrofe? Por quê?". Aceite os diferentes tipos de interpretação, mas converse sobre o convite que os artistas fazem para que o público celebre a cultura afro-brasileira.

Aproveite a chance para conscientizar os alunos sobre assuntos como o consumo de bebidas alcoólicas, citado na letra, alertando-os para o perigo da dependência que isso pode causar, além de ser proibido por lei para menores de 18 anos. Deixe que eles se manifestem e falem sobre suas impressões. Além disso, converse sobre como a letra de um *rap* pode mostrar em que cidade o(s) autor(es) vive(m). Caso os alunos não conheçam os artistas citados, pergunte se conhecem outros artistas do *rap* nacional. Deixe que falem sobre a música desses artistas e se as letras se parecem com o que foi apresentado de Thaíde & DJ Hum.

Interlinguagens (p. 310 e 311)

Instruções complementares

Ao apreciar as imagens, converse com os alunos sobre a importância de valorizar esteticamente os espaços públicos e também sobre o uso do grafite e da pichação como forma de afirmação de identidades culturais nos contextos urbanos. Pergunte se é uma maneira de aproveitar melhor os espaços públicos e incentivar a convivência.

Essa é uma boa oportunidade para discutir com os alunos os conceitos de espaços públicos e privados, fundamentais para a construção da cidadania. A arte de rua provoca reações diversas nas pessoas: enquanto uns a rejeitam por ser um tipo de intervenção em espaços muitas vezes não autorizados, outros acham que esse tipo de arte contribui para o enriquecimento do espaço

urbano. Há também aqueles que ficam entre essas duas pontas de opinião: apreciam uma das formas como manifestação artística, mas consideram outras, geralmente o grafite e a pichação, vandalismo. Pergunte aos alunos por que acham que isso acontece.

Pode ser que os alunos conheçam essas formas de manifestação artística ou já tenham realizado algum tipo de intervenção como essas. Portanto, aproveite a diversidade de opiniões para organizar um debate que promova a discussão do assunto (deixe claro que opiniões diferentes devem ser respeitadas). Ressalte que até mesmo os dirigentes municipais ainda não têm uma posição definitiva a respeito do grafite.

Sugestões de leitura

Para saber mais sobre o grafite e sua história, recomendamos a leitura de *Grafite e o ensino da Arte*, do professor Luiz Fernando Lazzarin, artigo publicado na revista *Educação & Realidade*, v. 32, n. 1, pp. 59-74, 2007; de *Muro+spray: os jovens e os grafites de muros como produções estéticas críticas no ambiente urbano*, artigo de Marcelo da Silva Araújo, em *Antropologia Cultural* (PPGSA/IFCS/UFRJ, 2003); e do livro *Grafite, pichação e cia.*, de Celia Maria Antonacci Ramos, Annablume, 2001.

Além disso, para aprofundar a discussão sobre o espaço público e privado nas grandes cidades, sugerimos a leitura do artigo que segue.

As discussões muitas vezes acaloradas sobre o reconhecimento da pichação como expressão artística traz à tona um questionamento conceitual importante: uma vez considerado arte contemporânea, o movimento perderia sua essência? Para compreendermos os desdobramentos da pichação, alguns aspectos presentes no *graffiti* são essenciais e importantes de serem resgatados. O *graffiti* nasceu originalmente nos EUA, na década de 1970, como um dos elementos da cultura *hip-hop* (Break, MC, DJ e *Graffiti*). Daí até os dias atuais, ele ganhou em força, criatividade e técnica, sendo reconhecido hoje no Brasil como *graffiti* artístico. Sua caracterização como arte contemporânea foi consolidada definitivamente por volta do ano 2000.

A distinção entre *graffiti* e pichação é clara; ao primeiro é atribuída a condição de arte, e o segundo é classificado como um tipo de prática de vandalismo e depredação das cidades, vinculado à ilegalidade e marginalidade. Essa distinção das expressões deu-se em boa parte pela institucionalização do *graffiti*, com os primeiros resquícios já na década de 70.

Esse desenvolvimento técnico e formal do *graffiti* ocasionou a perda da potência subversiva que o marca como manifestação genuína de rua e caminha para uma arte de intervenção domesticada enquadrada cada vez mais nos moldes do sistema de arte tradicional. O grafiteiro é visto hoje como artista plástico, possuindo as características de todo e qualquer artista contemporâneo, incluindo a prática e o *status*. Muito além da

diferenciação conceitual entre as expressões – ainda que elas compartilhem da mesma matéria-prima – trata-se de sua força e essência intervencionista.

Estudos sobre a origem da pichação afirmam que o *graffiti* nova-iorquino original equivale à pichação brasileira; os dois mantêm os mesmos princípios: a força, a explosão e o vazio. Uma das principais características do picho é justamente o esvaziamento signico, a potência esvaziada. Não existem frases poéticas, nem significados. A pichação possui dimensão comunicativa, fechada, que não conversa com a sociedade. Pelo contrário, de certa forma, a agride. A rejeição do público geral reside na falta de compreensão e inteligência das inscrições; apenas os membros da própria comunidade de pichadores decifram o conteúdo.

A significância e a força intervencionista do picho residem, portanto, no próprio ato. Ela é evidenciada pela impossibilidade de inserção em qualquer estatuto preestabelecido, pois isso pressuporia a diluição e a perda de sua potência signo-estética. Enquanto o *graffiti* foi sendo introduzido como uma nova expressão de arte contemporânea, a pichação utilizou o princípio de não autorização para fortalecer sua essência.

Mas o quão sensível é essa forma de expressão extremista e antissistema como a pichação? Como lidar com a linha tênue dos princípios estabelecidos para não cair em contradição? Na 26ª Bienal de Arte de São Paulo, em 2004, houve um caso de picho na obra do artista cubano naturalizado americano, Jorge Pardo. Seu comentário, diante da intervenção, foi “Se alguém faz alguma coisa no seu trabalho, isso é positivo, para mim, porque escolheram a minha peça entre as expostas” [...]. “Quem fez isso deve discordar de alguma coisa na obra. Pode ser outro artista fazendo sua própria obra dentro da minha. Pode ser só uma brincadeira” e finalizou dizendo que “pichar a obra de alguém também não é tão incomum. Já é tradicional”.

É interessante notar, a partir do depoimento de Pardo, a recorrência de padrões em movimentos de qualquer natureza, e o inevitável enquadramento em algum tipo de sistema, mesmo que imposto e organizado pelos próprios elementos do grupo. Na pichação, levando em conta o “sistema” em que estão inseridos, constatamos que também passa longe de ser perfeito; existe rivalidade pesada entre gangues, hierarquia e disputas pelo “poder”.

Em 2012, a Bienal de Arte de Berlim, com o tema “Forget Fear”, considerado ousado, priorizou fatos e inquietações políticas da atualidade. Os pichadores brasileiros Cripta (Djan Ivson), Biscoito, William e R.C. foram convidados na ocasião para realizar um *workshop* sobre pichação em um espaço delimitado, na igreja Santa Elizabeth. Eles compareceram. Mas não seguiram as regras impostas pela curadoria, ao pixar o próprio monumento. O resultado foi tumulto e desentendimento entre os pichadores e a curadoria do evento.

O grande dilema diante do fato é que, ao aceitarem o convite para participar de uma bienal de arte, automaticamente aceitaram as regras e o sistema imposto. Mesmo sem adotar o comportamento esperado, caíram

em contradição. Por outro lado, pela pichação ser conhecida transgressora (ou pelo jeito, não tão conhecida assim), os organizadores deveriam pressupor que eles não seguiriam padrões preestabelecidos.

Embora existam movimentos e grupos que consideram, sim, a pichação como forma de arte, como é o caso dos curadores da Bienal de Berlim, há uma questão substancial que permeia a realidade dos pichadores. Quem disse que eles querem sua expressão reconhecida como arte? Se arte pressupõe, como ocorreu com o *graffiti*, adaptar-se a um molde específico, seguir determinadas regras e por consequência ver sua potência intervencionista diluída e branda, é muito improvável que tenham esse desejo.

A representação da pichação como forma de expressão destrutiva, contra o sistema, extremista e marginalizada é o que a mantém viva. De certo modo, a rejeição e a ignorância do público é o que garante sua força intervencionista e a tão importante e sensível essência.

CARVALHO, Milena Fanti de. Pichação-arte é pichação? Revista *Arruaça*, n. 0, 2013. Disponível em: <<https://casperlibero.edu.br/revistas/pichacao-arte-e-pixacao/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

Também indicamos a leitura do texto a seguir.

A cultura como diversidade de signos impressos no território

A cultura é sempre diversa, dinâmica e plural. Multiplicam-se pela cidade os signos impressos nas falas, nos gestos, nas roupas, na música, na dança. Eles reportam às moradas dos grupos sociais e, consequentemente, à condição de cada um na sociedade.

Porém, isso tem significado, em larga medida, posições de privilégio ou não na escala de valores e práticas hegemônicas no espaço metropolitano. Resulta desse processo a distinção de territórios que, por sua vez, reduzem e/ou confinam as possibilidades de trocas simbólicas e culturais.

Romper com essa redução sociocultural dos territórios significa o reconhecimento da legitimidade da presença do outro, da sua atividade criativa e do direito de manifestar as leituras do seu mundo.

Valorizar e respeitar a diversidade de manifestações culturais e artísticas é um ato primordial de construção de uma sociabilidade renovada. Consolida-se com essa perspectiva, como efeito, a ampliação da *circularidade* de imaginários, de obras, de bens e práticas culturais no tempo/espaço da sociedade. Afinal, a cultura se torna mais rica quando expandimos as nossas trocas de imaginários, de saberes, de fazeres e convivências:

“A riqueza de formas das culturas e suas relações falam bem de perto a cada um de nós, já que nos convidam a que nos vejamos como seres sociais, nos fazem pensar a natureza dos todos sociais de que fazemos parte, nos fazem indagar das razões da realidade social de que partilhamos e das forças que as mantêm e a transformam” (SANTOS, 1994, p. 9).

A cultura é uma das dimensões na qual o homem encontra o mundo e se vê. Essa possibilidade cognitiva

das formas da cultura está intimamente associada às condições da pluralidade de suas inscrições territoriais. Não há dúvida de que ainda podemos identificar manifestações culturais que remontam a diferentes épocas e se fazem representativas da acumulação de experiências humanas. Isto significa a criação de linguagens particulares de rememoração e atualização de acontecimentos, ideias, crenças, mitos, práticas, artefatos, costumes, hábitos; são falas dos territórios que costuram o tecido denso do existir dos seres humanos e permitem que nos vejamos como fazendo parte de uma complexa rede de sociabilidades.

Esse debate nos remete à necessária superação das desigualdades sociais, pois estas não dizem respeito exclusivamente aos aspectos econômicos: distribuição de renda, emprego, consumo. Elas estão expressas em outras condições de existência social: na escolarização, na habitação, na saúde e no acesso aos bens e equipamentos culturais.

A distribuição espacial de equipamentos e bens culturais na cidade do Rio de Janeiro é um forte retrato das desigualdades sociais. Há uma forte concentração de teatros, cinemas e espaços culturais no centro da cidade e nos bairros da Zona Sul. Entretanto, nas grandes favelas cariocas – Maré, Alemão, Rocinha – não encontramos nenhum investimento público de porte no âmbito da arte e da cultura.

Estamos diante do debate que diz respeito à necessária inflexão territorial das políticas públicas, pois é impossível conceber e aceitar a concentração desmedida na distribuição de bens e equipamentos culturais, especialmente os criados pelo poder público. Então, são urgentes e inadiáveis investimentos diretos nos espaços populares. Favelas e periferias reúnem cidadãos e cidadãs que não podem permanecer sem espaços culturais como cinemas, teatros e casas de cultura. Tais investimentos seriam de extrema importância em termos educacionais, artísticos, sociais e, inclusive, no tocante à segurança pública, pois podem significar transformações nas condições de existência não só das comunidades populares, como também dos demais bairros vizinhos.

Por outro lado, são muitos os projetos que aportam nas favelas carregados de preconceitos, os mais recorrentes são os que pretendem tirar os jovens do domínio do tráfico de drogas, como se todos os jovens fossem potencialmente violentos e criminosos. Projetos dessa natureza não possuem um bom começo, pois já partem de estigmas em relação às crianças e aos jovens das favelas.

Na contracorrente desses projetos estigmatizantes, aparecem experiências de diversos grupos que enfatizam o protagonismo dos jovens. Através de cursos, seminários e oficinas de arte e cultura, os jovens são orientados e estimulados a criar suas representações de mundo e de si mesmos. Tornam-se autores de seus signos e significados. Entram na cena como atores de suas vidas e não como encenados de olhares distantes e distanciados do seu mundo.

É preciso reconhecer que a cidade é produto da diversidade da vida social, cultural e pessoal. Isto significa dizer

que a cidade deve ser pensada, tratada e vivida como um bem público comum, e não como um espaço de desigualdades. A cidade é o encontro dos diferentes. A cidade é a expressão da pluralidade de vivências culturais, afetivas e existenciais. Por outro lado, a padronização cultural da vida rouba da cidade a criatividade necessária para inventar a alegria e a felicidade, enquanto a homogeneização das práticas socioculturais enfraquece o significado do conviver e do aprender com a presença do outro.

BARBOSA, Jorge Luis. *Conhecimento do território: conhecer o território, viver a cultura*. Disponível em: <<http://portal.doprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012189.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2016.

Fazendo arte (p. 312 e 313)

Instruções complementares

Para fazer o estêncil é preciso que seus alunos tomem cuidado ao criar o desenho que será utilizado na máscara, o molde vazado. O grafite com estêncil funciona de maneira bem simples: é feito um desenho em um material resistente; esse desenho é recortado com um estilete e, ao passar tinta nessa matriz colocada sobre uma superfície (no caso do grafite, uma parede ou muro), a tinta passa pelos cortes e a imagem fica pintada. Por isso, é importante que o desenho não seja muito detalhado para não dificultar demais o trabalho de quem ainda não tem experiência com esse procedimento, pois linhas demais implicam muitos cortes na matriz, que pode ficar fragilizada e se desmanchar na hora de passar a tinta.

Assim, além das imagens já apresentadas no capítulo, você pode pesquisar com seus alunos mais trabalhos feitos com estêncil e molde vazado na internet para observar as características das imagens. Observe com eles como os artistas fazem para que as linhas dos desenhos não se encontrem, criando formas fechadas e, assim, podendo fazer cair partes da matriz.

Outro aspecto importante é o material a ser utilizado para o molde: é preciso que seja resistente. Na atividade é sugerido que se utilize cartolina, papel-cartão ou papelão. Outra opção muito usada pelos grafiteiros são as chapas de radiografia – se seus alunos tiverem algumas guardadas já sem uso ou puderem recolher com amigos e familiares, as chapas resistem a mais impressões do que a cartolina, pois não se deterioram com a umidade da tinta como o papel.

A utilização da tinta também é importante e merece bastante cuidado nessa atividade. Geralmente, os grafiteiros utilizam tinta *spray* pela sua praticidade e porque é mais fácil controlar os excessos, evitando que a tinta escorra e prejudique a imagem, mas também utilizam muito o rolo para espalhar a tinta, procedimento com o qual seus alunos vão trabalhar.

O maior cuidado nesse processo é evitar excesso de tinta no rolo: oriente os alunos a colocar a tinta em um pratinho – é importante que a tinta guache esteja bem espessa, portanto não misture muita água – e a espalhar com o rolo para que ele não fique com uma grande quantidade pingando em um só lado (a tinta deve estar espalhada pelo rolo inteiro). Depois, é só passar o rolo sobre o molde vazado. Como o procedimento deve ser feito com pouca tinta para não borrar, pode ser necessário repetir a operação, acrescentando tinta sempre aos poucos até que a imagem esteja bem nítida. Seus alunos poderão imprimir as imagens em várias superfícies.

Capítulo 13 – Dança e brasilidade (p. 315)

O tema central deste capítulo é a dança popular brasileira e como ela integra diversas manifestações da cultura popular do país. No decorrer do estudo proposto, as culturas erudita e popular, muitas vezes colocadas em oposição, também serão abordadas.

Dessa forma, a curadoria, os estudos e as vivências artísticas propostos no capítulo têm por **objetivo** que os alunos possam:

- refletir sobre a identidade e a cultura popular brasileira e o lugar que suas manifestações ocupam no circuito artístico por meio do estudo do conjunto da obra de Antonio Nóbrega;
- apreciar e ler obras diversas, reforçando e aumentando o repertório cultural e a reflexão crítica em Arte;
- conhecer manifestações culturais populares do Brasil, o Movimento Armorial e como ele foi possível historicamente;
- experimentar vivências artísticas relacionadas a eventos da cultura popular brasileira, criar e apresentar um cortejo.

Assim, foram selecionados os seguintes **conteúdos** para cumprir com os objetivos propostos:

- os brincantes e as brincadeiras populares;
- frevo, maracatu, Carnaval e festas juninas;
- passos de danças brasileiras;
- o Movimento Armorial;
- a literatura de cordel;
- a arte Barroca, o Barroco brasileiro e o teatro medieval.

Antonio Nóbrega (p. 318)

Instruções complementares

Compreender a trajetória de um artista é uma boa maneira de se aprofundar no reconhecimento de sua investigação poética. Ao reconhecer as bases fundamentais de inspiração e pesquisa de Antonio Nóbrega, o

aluno é instrumentalizado na complexidade das diferentes culturas associadas às produções do grupo Brincante e seus questionamentos entre os limites da chamada “cultura erudita” e “cultura popular”.

Se possível, exiba o documentário ficcional *Brincante*, de 2014, com direção de Walter Carvalho, que fala sobre a trajetória e o processo de criação do grupo.

Outras obras de Antonio Nóbrega (p. 319)

Instruções complementares

Ao conduzir o trabalho com a seção, busque, sempre que possível, aproximações entre a arte erudita e a popular, de modo a ressaltar como uma pode influenciar a outra e o quanto as expressões populares são importantes para nossa identidade cultural.

Para ilustrar a possível riqueza do hibridismo entre elas em outra linguagem artística, apresente para os alunos a composição “O trenzinho caipira”, de Heitor Villa-Lobos, que é facilmente encontrada em *websites* de compartilhamento de vídeos, por exemplo.

Ao observar as imagens dos espetáculos de teatro, dança e música criados e encenados por Antonio Nóbrega, ressalte que todos eles são híbridos, ou seja, compostos de diversas linguagens artísticas. Aproveite para falar sobre as diferenças e semelhanças entre esses espetáculos e sobre como um pode influenciar o outro, incentivando o aluno a reconhecer especificidades e recorrências nas imagens. A observação atenta propicia uma percepção da complexidade do artista, além de aumentar o repertório visual do aluno e contribuir para seu vocabulário artístico.

Sugestões de leitura

Para conhecer mais sobre a vida e a obra de Antonio Nóbrega, recomendamos a leitura de *Nóbrega, naturalmente e com o requinte dos sábios*, da professora e crítica de dança Helena Katz. Disponível em: <www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz_21250603203.jpg>. Acesso em: 23 maio 2016.

E também do artigo *Antonio Nóbrega: um artista multidisciplinar*, de Aluísio Falcão e Marco Antônio Coelho, publicado em *Estudos Avançados*, v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100005>. Acesso em: 23 maio 2016.

Saberes da Arte (p. 320 a 325)

Instruções complementares

Pode-se iniciar a seção propondo um exercício de livre definição do que seria um Patrimônio Material

da Humanidade e um Patrimônio Imaterial da Humanidade. Deixe que os alunos deem suas opiniões e tentem chegar a um consenso sobre essas definições. Depois de ter formulado suas hipóteses, explique que ambos são patrimônios culturais e que a Unesco define como Patrimônio Imaterial da Humanidade “as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural”. Enraizado no cotidiano das comunidades e vinculado ao seu território e às suas condições materiais de existência, o patrimônio imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado e apropriado por indivíduos e grupos sociais como importantes elementos de sua identidade.

Já o Patrimônio Material da Humanidade “é formado por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas-artes; e das artes aplicadas. Eles estão divididos em bens imóveis – núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais – e móveis – coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos”.

Pergunte aos alunos se reconhecem expressões artísticas que se encaixam em alguma dessas categorias. Peça que deem exemplos e então comece o trabalho da seção, que abordará o frevo, um dos Patrimônios Imateriais da Humanidade no Brasil. Para mais exemplos de patrimônios culturais, visite o *website* do Iphan, órgão responsável por essa categorização no Brasil. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>>. Acesso em: 24 maio 2016.

Ao abordar o frevo, se possível, assista com os alunos a um vídeo de apresentação dessa dança e conduza uma discussão sobre sua importância para a criação de uma identidade cultural. Pergunte se eles conhecem algum outro tipo de dança ou tradição que é executado em sua comunidade ou família. Durante a pesquisa, peça que consultem os pais e familiares.

A importância da diversidade cultural de Pernambuco é apenas um exemplo da multiplicidade e da riqueza das inúmeras manifestações artísticas do nosso país. Estimular os alunos a lembrar expressões artísticas de seu estado é uma maneira importante de inserir o estudante no seu meio. Durante a leitura do texto procure valorizar e incentivar a memória cultural de cada aluno, fortalecendo a bagagem cultural do grupo.

Ao final da leitura do conteúdo dessa seção, enfatize que muitas das tradições afro-brasileiras possuem em sua origem características religiosas. Ao tratar respeitosamente as diferentes manifestações religiosas, demonstrando aos alunos como somente através do conjunto de suas expressões podemos compreender a complexidade cultural do nosso país, seu trabalho como educador poderá ir além do conteúdo apresentado e ajudar na formação de uma sociedade tolerante e igualitária. Ao falar das manifestações populares do Brasil, ressalte que a Constituição Federal consagra como direito fundamental a liberdade de religião, prescrevendo que o Brasil é um país laico e o espaço escolar, acima de tudo, deve ser um local de pleno exercício do respeito à pluralidade cultural.

Sugestões de atividades complementares

1. Reflexões sobre tradição e modernidade por meio da música

Estimular reflexões sobre conceitos de tradição e modernidade cultural pode ser uma boa estratégia para reconhecer a cultura como manifestação viva e permeável. Disponibilize aos alunos a letra da música “Baião”, de Luiz Gonzaga, e a letra da música “De onde vem o Baião”, de Gilberto Gil. Organize os alunos em pequenos grupos e peça a cada um que faça uma leitura crítica das letras, buscando reconhecer a temática tratada e as referências a diferentes expressões musicais do Nordeste. Após a leitura e análise das letras disponibilize a audição das músicas através de um *site* de compartilhamento. Nesse segundo momento, solicite aos alunos que destaquem características que se aproximem da tradição ou da modernidade em cada uma delas.

2. Os ritmos africanos na música brasileira

Os ritmos africanos estão presentes em criações musicais brasileiras. Oriente os alunos a formar grupos com cinco integrantes. Sugira na lousa alguns ritmos de origem africana para ser pesquisados pelos grupos. Por exemplo: maracatu, jongo, samba de roda, umbigada, congada e lundu. Estabeleça um tempo para que os alunos realizem a pesquisa, que deve abordar a história do ritmo, características de cada um, instrumentos típicos e principais expoentes, e apresentem para os colegas.

Depois das apresentações, comece a segunda etapa da atividade. Peça a eles que pesquisem artistas da música brasileira, atuais ou não, que tenham em seu trabalho ou em alguma canção específicos traços de algum ritmo africano. Destaque que o próprio livro didático possui referências sobre o assunto em outros capítulos, podendo, dessa maneira, ser uma excelente fonte de pesquisa. Sugira que busquem nomes da MPB e que levem a música para sua análise antes da apresentação

e ajude-os a fazer a identificação da influência. Você pode apresentar a música “Bengulê, Yaô”, de João Bosco, como referência de uma música brasileira com influência de ritmos e temáticas relacionadas às tradições africanas ou afro-brasileiras.

3. Música de improviso

Depois de abordar o coco, conte aos alunos que suas letras geralmente falam do cotidiano. Proponha um exercício de improviso musical a partir de um tema cotidiano, assim como era feito durante o coco. Para isso, peça aos alunos que falem sobre algum fato marcante no cotidiano da escola ou sobre um momento do dia na escola, etc.

Escreva na lousa os relatos dos alunos e lembre-os de que esse será o tema do improviso cantado. Estabeleça um ritmo para o improviso e, se possível, reproduza uma música instrumental ao fundo ou peça aos alunos que marquem o tempo com palmas ou batendo os pés. Cada aluno deve, então, cantar um verso com base nos relatos que foram feitos. Não é necessário estabelecer uma ordem ou que os versos criados necessariamente continuem uma história contada, por exemplo. O importante é fazer o improviso respeitando o ritmo e dentro da temática do cotidiano.

Ao término da roda de improviso, converse com os alunos e pergunte o que acharam da atividade. Peça que falem sobre o que acharam mais fácil ou mais difícil. Pergunte como foi para eles improvisar e marcar o ritmo.

Sugestões de leitura

Para mais informações a respeito da divisão entre cultura popular e erudita, sugerimos a leitura do artigo a seguir, do escritor, ilustrador e pesquisador Ricardo Azevedo (1949).

Cultura popular, literatura e padrões culturais

Sociedades são organizações humanas complexas e diversificadas. Quanto maiores, maiores as chances de existirem em seu seio diferentes modos de apreensão da vida e do mundo.

Creio que para falar em cultura popular, considerando o Brasil, é preciso pensar, mesmo que seja de forma bastante esquemática, na existência de dois sistemas de conhecimento atuando de forma mais ou menos dialógica, um influenciando o outro, embora isso ocorra em graus diferentes.

A realidade, naturalmente, é algo inefável, mutante e multifacetado que ultrapassa qualquer binarismo. O que se propõe aqui é um modelo geral e esquemático para pensar sobre um assunto denso e multifacetado. Espero que, mesmo sendo precário, ele possa ser útil.

Falei em sistemas de conhecimento e isso implica hábitos mentais e padrões sociais, éticos e estéticos.

Vamos chamar um desses sistemas de cultura oficial, aquela representada pelo poder político e pelas

elites culturais e econômicas, cultura cujos padrões, conteúdos e valores estão organizados de forma relativamente sistemática, formatada e esquematizada. Seus paradigmas são transmitidos por escolas e universidades, por livros, métodos e teorias, assim como pela mídia, jornais, revistas, televisão, publicidade, etc. Em princípio, esse conhecimento depende diretamente da cultura escrita.

Apesar de sua grande diversidade, tal sistema apresenta certa homogeneidade. Por exemplo, os programas educativos, independentemente de graus, são coordenados por ministérios, secretarias estaduais e municipais e tendem a ser os mesmos no Brasil inteiro. Esses programas podem ser considerados homogêneos também por outra razão: são baseados em informações fixadas por texto.

Por outro lado, a televisão veicula mais ou menos o mesmo conjunto de valores, discursos, linguagens e modas por todos os cantos do país. O mesmo ocorre com os produtos industriais divulgados pela propaganda e suas mensagens que, no geral, obedecem aos mesmos princípios e, é bom lembrar, implicam uma bem determinada forma de pensar e enxergar a vida e o mundo.

Vamos chamar o outro sistema de conhecimento de cultura popular. Tal sistema reúne um conjunto imenso de manifestações e existe paralelamente à cultura oficial. Porém, ao contrário desta, se desenvolve de forma caótica, espontânea e não programada, sendo construído no dia a dia da vida cotidiana. A cultura popular é diversificada, heterogênea e heterodoxa e apresenta as mais variadas facetas e graduações nas diferentes regiões do país. Pode-se dizer que sua produção costuma ser expressão de cada contexto onde se desenvolve. Melhor seria tratá-la no plural: culturas populares.

Falo de forma bastante esquemática e os problemas são muitos. Por exemplo: o que é “popular”? Afinal, como sabemos, todo mundo pertence ao povo. Ricos e pobres, alfabetizados e analfabetos, patrões e empregados, doutores e gente que mal e mal concluiu o primeiro grau, todos são representantes do povo brasileiro.

Mesmo assim, é preciso reconhecer, algumas pessoas parecem ser mais do povo do que outras.

Não à toa, existem expressões como grã-fino, ricaço, bacana, colarinho branco e tubarão.

E expressões como povão, galera, ralé, populacho e zé povinho.

Quem é o zé povinho?

São, obviamente, as pessoas de classes baixas, as populações rurais que ainda restam, as camadas empobrecidas das periferias urbanas ou as classes operárias de baixo poder aquisitivo. Em suma, são os pobres dos grandes centros e a maioria dos homens do campo.

Não é preciso fazer uma pesquisa para dizer que essa imensa camada da população está muito mais mergulhada em uma cultura não oficial e espontânea, uma cultura popular, do que no sistema de conhecimento oficial, particularmente no que diz respeito à escola, até porque boa parte dela passou muito pouco ou nem passou pelos bancos escolares.

Não sou estatístico, mas talvez cerca de 130 milhões de brasileiros (75% da população) sejam incapazes de utilizar a leitura e a escrita em benefício próprio. Refiro-me a ler jornais, revistas, bulas de remédio, manuais técnicos e contratos. Refiro-me à incapacidade de enviar uma mensagem importante por escrito. Refiro-me a compreender o que dizem os locutores dos jornais televisivos cheios de jargões, abstrações, termos técnicos e estatísticas.

Neste sentido, pode-se associar a noção de “popular” tanto a “baixo poder econômico” como a “baixo grau de instrução”. Mas isso também é discutível.

Acontece que, por outro lado e para complicar, é possível, no Brasil, pensar em pessoas de nível universitário, pertencentes às classes médias e altas [20% da população?], com poder econômico, acesso ao conhecimento de ponta em todos os níveis e, mesmo assim, por razões familiares e outras, serem vinculadas a hábitos mentais populares, se pensarmos em valores, princípios e estilos de vida, ou seja, determinados padrões sociais, éticos e estéticos.

O que interessa aqui? Ressaltar que, no geral, a cultura popular não é a mesma cultura da escola, do saber sistemático, erudito, científico, técnico e impessoal transmitido por professores e livros didáticos ou universitários.

Aliás, quando vista como conhecimento, a cultura do povo costuma ser desprezada pelo modelo oficial.

AZEVEDO, Ricardo. *Cultura popular, literatura e padrões culturais*. Disponível em: <www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Cultura-popular.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

Sugerimos também a leitura de *O que é cultura popular*, de Augusto Arantes, Editora Brasiliense, 1981.

Contexto (p. 330 e 331)

Instruções complementares

Inicie uma conversa com seus alunos sobre a importância de preservar os costumes e saberes de uma região ou comunidade como forma de preservação e afirmação de sua identidade cultural. A partir dos temas, trabalhos e relações comunitárias apresentados neste capítulo, você poderá destacar como essas manifestações são importantes para as pessoas identificarem suas raízes e, assim, se sentirem mais cidadãos.

Promova uma pesquisa e um debate sobre a diversidade cultural do Brasil e o respeito às diferenças.

Sugestões de leitura

Para saber mais sobre o Movimento Armorial e a obra de Ariano Suassuna, sugerimos a leitura de *Em demanda da poética popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial*, de Idelette Muzart-Fonseca dos Santos, Ed. da Unicamp, 2009.

Leia também um trecho da peça *O auto da Compadecida* com os alunos:

O Auto da Compadecida foi encenado pela primeira vez a 11 de setembro de 1956, no Teatro Santa Isabel, pelo Teatro Adolescente do Recife, sob direção de Clênio Wanderley, sendo os papéis criados pelos seguintes atores:

PALHAÇO-José Pinheiro

JOÃO GRILO-Ricardo Gomes

CHICÓ-Clênio Wanderley

PADRE JOÃO-Sandoval Cavalcânti

ANTÔNIO MORAIS-José de Sonsa Pimentel

SACRISTÃO-Alberique Farias

PADEIRO-Luís Mendonça

MULHER DO PADEIRO-Nina Elva

BISPO-Eutrópio Gonçalves

FRADE-Mário Boavista

SEVERINO DO ARACAJU-Otávio Catanho

CANGACEIRO-Artur Rodrigues

DEMÔNIO-Mário Boavista

O ENCOURADO (O DIABO)-José de Sonsa Pimentel

MANUEL (NOSSO SENHOR JESUS CRISTO)-José Gonçalves

A COMPADECIDA (NOSSA SENHORA)-Maria do Socorro Raposo Meira.

A 11 de março de 1967, a peça foi encenada em São Paulo pelo “Studio Teatral”, sob direção de Hermilo Filho, no Teatro Natal, sendo os papéis representados pelos seguintes atores:

PALHAÇO-José Pinheiro

JOÃO GRILO-Armando Bagos

CHICÓ-Nelson Duarte

PADRE JOÃO-Felipe Cafuné

ANTÔNIO MORAIS-Teotônio Pereira

SACRISTÃO-Samuel dos Santos

PADEIRO-Taran Dach

MULHER DO PADEIRO-Cici Pinheiro

BISPO-Thales Maia

FRADE-Ângelo Diaz

SEVERINO DO ARACAJU-Renato Master

CANGACEIRO-Jorge Nader

DEMÔNIO-Milton Gonçalves

O ENCOURADO (O DIABO)-Dalmo Ferreira

MANUEL (NOSSO SENHOR JESUS CRISTO)-Milton Ribeiro

A COMPADECIDA (NOSSA SENHORA)-Córdula Reis

O Auto da Compadecida foi escrito com base em romances e histórias populares do Nordeste. Sua encenação deve, portanto, seguir a maior linha de simplicidade, dentro do espírito em que foi concebido e realizado. O cenário (usado na encenação como um picadeiro de circo, numa ideia excelente de Clênio Wanderley, que a peça sugeria) pode apresentar uma entrada de igreja à direita, com uma pequena balastrada ao fundo, uma vez que o centro do palco representa um desses pátios comuns nas igrejas das vilas do interior. A saída para a cidade é à esquerda e pode ser feita através de um arco. Nesse caso, seria conveniente que a igreja, na cena do julgamento, passasse a ser entrada do céu e do purgatório. O trono de Manuel, ou seja, Nosso Senhor, Jesus Cristo, poderia ser colocado na balastrada, erguida sobre um praticável servido por escadarias. Mas tudo isso fica a

critério do ensaiador e do cenógrafo, que podem montar a peça com dois cenários, sendo um para o começo e outro para a cena do julgamento, ou somente com cortinas, caso em que se imaginará a igreja fora do palco, à direita, e a saída para a cidade à esquerda, organizando-se a cena para o julgamento através de simples cadeiras de espaldar alto, com saída para o inferno à esquerda e saída para o purgatório e para o céu à direita.

Em todo caso, o autor gostaria de deixar claro que seu teatro é mais aproximado dos espetáculos de circo e da tradição popular do que do teatro moderno. Agradece ainda o autor a seus amigos Jean Louis Marfaing, José Paulo Moreira da Fonseca e Henrique Oscar as críticas que fizeram ao quadro final da peça e que resultaram em sua modificação para a forma em que vai finalmente escrita aqui.

Ao abrir o pano, entram todos os atores, com exceção do que vai representar Manuel, como se tratasse de uma tropa de saltimbancos, correndo, com gestos largos, exibindo-se ao público. Se houver algum ator que saiba caminhar sobre as mãos, deverá entrar assim. Outro trará uma corneta, na qual dará um alegre toque, anunciando a entrada do grupo. Há de ser uma entrada festiva, na qual as mulheres dão grandes voltas e os atores agradecerão os aplausos, erguendo os braços, como no circo. A atriz que for desempenhar o papel de Nossa Senhora deve vir sem caracterização, para deixar bem claro que, no momento, é somente atriz. Imediatamente após o toque de clarim, o Palhaço anuncia o espetáculo.

PALHAÇO, grande voz

Auto da Compadecida! O julgamento de alguns canhas, entre os quais um sacristão, um padre e um bispo, para exercício da moralidade.

Toque de clarim.

PALHAÇO

A intervenção de Nossa Senhora no momento propício, para triunfo da misericórdia.

Auto da Compadecida!

Toque de clarim

A COMPADECIDA

A mulher que vai desempenhar o papel desta excelsa Senhora, declara-se indigna de tão alto mister.

Toque de clarim.

PALHAÇO

Ao escrever esta peça, onde combate o mundanismo, praga de sua igreja, o autor quis ser representado por um palhaço, para indicar que sabe, mais do que ninguém, que sua alma é um velho catre, cheio de insensatez e de solécia. Ele não tinha o direito de tocar nesse tema, mas ousou fazê-lo, baseado no espírito popular de sua gente, porque acredita que esse povo sofre, é um povo salvo e tem direito a certas intimidades.

Toque de clarim.

PALHAÇO

Auto da Compadecida! O ator que vai representar Manuel, isto é, Nosso Senhor Jesus Cristo, declara-se também indigno de tão alto papel, mas não vem agora, porque sua aparição constituirá um grande efeito teatral e o público seria privado desse elemento de surpresa.

Toque de clarim.

PALHAÇO

Auto da Compadecida! Uma história altamente moral e um apelo à misericórdia.

JOÃO GRILO

Ele diz “à misericórdia”, porque sabe que, se fôssemos julgados pela justiça, toda a nação seria condenada.

PALHAÇO

Auto da Compadecida! (Cantando.) Tombei, tombei, mandei tombar!

ATORES, respondendo ao canto

Perna fina no meio do mar.

PALHAÇO

Oi, eu vou ali e volto já.

ATORES, saindo

Oi, cabeça de bode não tem que chupar.

PALHAÇO

O distinto público imagine à sua direita uma igreja, da qual o centro do palco será o pátio. A saída para a rua é à sua esquerda. (Essa fala dará ideia da cena, se adotar uma encenação mais simplificada e pode ser conservada mesmo que se monte um cenário mais rico.) O resto é com os atores.

Aqui pode-se tocar uma música alegre e o Palhaço sai dançando. Uma pequena pausa e entram Chicó e João Grilo.

JOÃO GRILO

E ele vem eu estou desconfiado, Chicó. Você é tão sem confiança!

CHICÓ

Eu, sem confiança? Que é isso, João, está me desconhecendo? Juro como ele vem. Quer benzer o cachorro da mulher para ver se o bicho não morre. A dificuldade não é ele vir, é o padre benzer. O bispo está aí e tenho certeza de que o Padre João não vai querer benzer o cachorro.

JOÃO GRILO

Não vai benzer? Por quê? Que é que um cachorro tem de mais?

CHICÓ

Bom, eu digo assim porque sei como esse povo é cheio de coisas, mas não é nada de mais. Eu mesmo já tive um cavalo bento.

JOÃO GRILO

Que é isso, Chicó? (Passa o dedo na garganta.) Já estou ficando por aqui com suas histórias. É sempre uma coisa toda esquisita. Quando se pede uma explicação, vem sempre com “não sei, só sei que foi assim”.

CHICÓ

Mas se eu tive mesmo o cavalo, meu filho, o que é que eu vou fazer? Vou mentir, dizer que não tive?

JOÃO GRILO

Você vem com uma história dessas e depois se queixa porque o povo diz que você é sem confiança.

CHICÓ

Eu, sem confiança? Antônio Martinho está para dar as provas do que eu digo.

JOÃO GRILO

Antônio Martinho? Faz três anos que ele morreu.

CHICÓ

Mas era vivo quando eu tive o bicho

JOÃO GRILO

Quando você teve o bicho? E foi você quem pariu o cavalo, Chicó?

CHICÓ

Eu não. Mas do jeito que as coisas vão, não me admiro mais de nada. No mês passado uma mulher teve um, na serra do Araripe, para os lados do Ceará.

JOÃO GRILO

Isso é coisa de seca. Acaba nisso, essa fome: ninguém pode ter menino e haja cavalo no mundo. A comida é mais barata e é coisa que se pode vender. Mas seu cavalo, como foi?

CHICÓ

Foi uma velha que me vendeu barato, porque ia se mudar, mas recomendou todo cuidado, porque o cavalo era bento. E só podia ser mesmo, porque cavalo bom como aquele eu nunca tinha visto. Uma vez corremos atrás de uma garrota, das seis da manhã até as seis da tarde, sem parar nem um momento, eu a cavalo, ele a pé. Fui derrubar a novilha já de noite, mas quando acabei o serviço e enchocalhei ares, olhei ao redor, e não conhecia o lugar onde estávamos. Tomei uma vereda que havia assim e aí tangendo o boi...

JOÃO GRILO

O boi? Não era uma garrota?

CHICÓ

Uma garrota e um boi.

JOÃO GRILO

E você corria atrás do dois de uma vez?

CHICÓ, irritado

Corria, é proibido?

JOÃO GRILO

Não, mas eu me admiro é eles correrem tanto tempo juntos, sem me apertarem. Como foi isso?

CHICÓ

Não sei, só sei que foi assim. Saí tangendo os bois e de repente avistei uma cidade. É uma história que eu não goste nem de contar.

JOÃO GRILO

Conte, conte sempre, você está em casa.

CHICÓ

Você sabe que eu comecei a correr da ribeira do Ta-peroá, na Paraíba. Pois bem, na entrada da rua perguntei a um homem onde estava e ele me disse que era Própria, de Sergipe.

JOÃO GRILO

Sergipe, Chicó?

CHICÓ

Sergipe, João. Eu tinha corrido até lá no meu cavalo. Só sendo bento mesmo.

JOÃO GRILO

Mas Chicó, e o rio São Francisco?

CHICÓ

Lá vem você com sua mania de pergunta, João.

JOÃO GRILO

Claro, tenho que saber. Como foi que você passou?

CHICÓ

Não sei, só sei que foi assim. Só podia estar seco nesse tempo, porque não me lembro quando passei...E nesse tempo todo o cavalo ali comigo, sem reclamar nada!

SUASSUNA, Ariano. *O auto da Compadecida*. 35. ed. São Paulo: Agir, 2005.

Capítulo 14 – Teatro e rua (p. 339)

Neste capítulo o tema central é a relação da arte com o espaço público, com foco nas artes cênicas e no teatro de rua. No decorrer do estudo, questiona-se o impacto de fazer apresentações em espaços públicos em relação à democratização da arte e de sua importância.

Dessa forma, a curadoria, as vivências artísticas e os estudos propostos têm o **objetivo** de propiciar ao aluno:

- reflexão sobre a relação da arte com o espaço público, por meio do estudo e da apreciação da obra e das propostas estéticas do grupo de teatro De Pernas Pro Ar;
- apreciação e leitura de obras de arte diversas para desenvolver a opinião e o raciocínio críticos a respeito da democratização do acesso à arte;
- conhecimentos sobre o teatro de rua hoje e o percurso histórico que levou até ele;
- vivências artísticas na produção de bonecos, improvisação e criação de histórias, além da criação de uma peça de teatro para ser apresentada em locais públicos.

Para cumprir com os objetivos propostos, são trabalhados no capítulo os **conteúdos** a seguir:

- personagens e cenário;
- teatro de animação e mamulengos;
- o teatro popular no Brasil;
- o teatro da Idade Média, da Era Moderna, o teatro elisabetano, o Teatro Épico, o Teatro de Arena, o Grupo Oficina e o próprio teatro de rua;
- técnicas de manipulação de bonecos, com propostas de vivências artísticas.

Automáquina: universo deslizante (p. 340)

Instruções complementares

Antes da reflexão a partir das questões propostas, retome com os alunos o tema da **Unidade 3: Onde encontrar arte?** Expanda a reflexão perguntando qual é o lugar da arte em nosso cotidiano e retome o conteúdo trabalhado nos capítulos anteriores, para que os alunos tenham mais argumentos ao falar sobre o tema. Este capítulo trata de trabalhos de intervenção artística no espaço urbano, o que leva a reflexões acerca do papel social e político da arte e sobre as formas de ocupação e integração do espaço público. Procure

conversar com seus alunos sobre o direito à cidade e ao espaço público como exercício da cidadania, pensando nas possibilidades que cada um tem de ocupar espaços e interagir com os demais cidadãos.

Peça a eles que observem atentamente a imagem de abertura e digam em que lugar acontece o espetáculo apresentado. Pergunte aos alunos se já assistiram a alguma apresentação de artes cênicas ou outra linguagem artística na rua, se era um evento específico ou uma apresentação independente e como se sentiram ao estar no espetáculo.

Depois de apreciar a imagem, você também pode pedir a eles que busquem na internet vídeos de artistas e coletivos que realizam apresentações e intervenções urbanas e exibi-los aos alunos. Há vídeos disponíveis do próprio grupo de teatro De Pernas Pro Ar.

Uma investigação aprofundada a respeito das artes cênicas pressupõe uma abordagem ampla das diferentes estratégias, suportes e conceitos intrínsecos a esse objeto de estudo. O eixo definido no capítulo, a partir da trajetória do grupo De Pernas Pro Ar, permite aos alunos diferentes questionamentos a respeito das formas tradicionais de atuação, buscando a ruptura como estratégia de resignificação na contemporaneidade. Ao compreender a atuação teatral como ferramenta de mudança político-social de ocupação dos espaços cotidianos, o estudante é estimulado a construir um novo olhar para seu entorno.

Outras obras do grupo De Pernas Pro Ar (p. 343)

Instruções complementares

Ao observar as imagens dos trabalhos do grupo De Pernas Pro Ar, destaque que o cenário de um espetáculo ajuda a compor a obra artística e possui elementos que colaboram na compreensão da apresentação.

Estimule os alunos a fazer a própria leitura das obras, imaginando as ações e o lugar onde a cena se passa. Você pode lançar perguntas como: “Quais elementos podem fazer parte de um cenário?”; “Quais materiais podem ser usados em sua confecção?”; etc. Oriente os alunos a estabelecer aproximações entre as cores do cenário e do figurino.

Converse com seus alunos sobre os espetáculos montados pela companhia De Pernas Pro Ar e a linguagem cênica. Uma boa conversa para estimulá-los a refletir sobre como o teatro pode representar ideias, sentimentos e experiências de vida é questioná-los sobre como os temas dos espetáculos mostrados nesta seção podem ser abordados com movimentos e gestos cênicos. Pergunte a eles: “Que tipos de expressões remetem aos me-

dos vividos pelos adolescentes, às brincadeiras de crianças, ao mar, à vida cotidiana?”; “Vocês acham possível representar tantas coisas sem palavras? Como isso pode ser alcançado?”; “Como podemos interpretar movimentos?”; “Que memórias, conhecimentos e referências usamos para entender a linguagem corporal?”; etc.

Procure explicitar aos alunos que da mesma maneira como os cenários são parte integrante de um espetáculo, favorecendo e ampliando as possibilidades de leitura da obra, as imagens também colaboram na leitura de um texto.

Sugestões de atividades complementares

1. Relacionando textos e imagens

Uma atividade na qual os alunos possam reconhecer a amplitude de investigação do grupo a partir da associação entre o texto e as imagens pode ser uma boa forma de valorizar a leitura visual. Proponha aos alunos que, em pequenos grupos, leiam a trajetória da trupe De Pernas Pro Ar e registrem as relações possíveis entre as características descritas no texto e as diferentes imagens das peças apresentadas.

Para isso, solicite que os grupos definam cada uma das imagens apresentadas no capítulo com uma palavra que considerem representativa. Após definidas as palavras socialize os resultados, listando todas as definições de cada imagem obtidas na sala.

2. Composição com elementos da linguagem teatral

Aprofundar as relações entre o(s) ator(es), seu figurino, gestual, etc. e o cenário pode ser uma maneira de estimular a reflexão sobre essa importante parceria teatral. Explique aos alunos que um projeto cenográfico pode partir de um desenho que se transforma em maquete (uma miniatura do cenário). Essa conversa vai facilitar a execução da atividade proposta em seguida.

Para esta atividade, oriente os alunos a levar para a aula recortes interessantes de imagens de pessoas, preferencialmente que se destaquem por seu figurino, sua expressão ou sua postura. Como forma de garantir a atividade, leve você também algumas dessas imagens para a aula. Com as fotografias em mãos, disponibilize uma folha sulfite e lápis de colorir para os alunos. Proponha que eles cole as imagens escolhidas sobre a folha e criem, com desenhos, um cenário ao redor dos personagens.

Saberes da Arte (p. 344 a 347)

Instruções complementares

Este capítulo trata das relações entre arte e cotidiano, ou seja, traz a ideia de que todos podem ser criados

res. Por isso, é interessante envolver os estudantes em situações de caráter mais subjetivo dentro das próprias ações do dia a dia.

Sugestões de leitura

Para saber mais sobre o teatro de animação, sugerimos a leitura de *Teatro de formas animadas*, de Ana Maria Amaral, Edusp, 1991.

Sobre o teatro de rua, sugerimos a leitura de *Teatro de rua em movimento*, escrito pelo grupo de teatro de rua Tablado de Arruar, Cooperativa Paulista de Teatro, 2004. E sobre a formação do ator e o teatro de grupo, sugerimos *Formação do ator e teatro de grupo: periferia e busca de identidade*, de André Luiz Antunes Netto Carreira, em *Dramaturgia em cena*, livro organizado por Sheila Diab Maluf e Ricardo Bigi de Aquino, DFAL/UFBA, 2006.

Ainda sobre o espaço e a função que a arte desempenha, recomendamos a leitura de *Arte e política*, organizado por Miguel Chaia, Azougue Editorial, 2007.

Contexto (p. 352 e 353)

Instruções complementares

Antes de iniciar a conversa sobre intervenções cênicas em áreas urbanas, procure estimular os estudantes a pensar sobre lugares da cidade por onde circulam e sobre questões que esses locais suscitam, por exemplo: uma praça descuidada e pouco frequentada, uma rua muito movimentada, um ponto de ônibus mal iluminado, uma ciclovia que viabiliza o transporte alternativo, etc.

Para dar continuidade à reflexão, peça aos alunos que escrevam os locais e as questões em cartões e coloquem-nos em um saquinho. Divida a turma em grupos de três a quatro alunos e peça que sorteiem um cartão. A partir do local e do questionamento, cada grupo deve pensar em pelo menos dois comentários sobre o espaço e a questão, seja propondo soluções, seja com ideias que revelem claramente os benefícios desses locais para a população.

Conforme o texto, as manifestações artísticas são grandes pilares da expressão cultural material e imaterial de um povo. O teatro de rua é uma expressão mundial e atemporal, e seus romances, farsas e dramas encantavam não somente aqueles que eram desprovidos de bens para frequentar teatros. Grandes nomes da dramaturgia, como Molière e Shakespeare, inspiraram-se em espetáculos mambembes para criar suas peças. Muitas dessas apresentações possuíam um eixo condutor e uma série de improvisos. De humor jocosos, vários desses espetáculos traziam embutida em seu enredo a caricaturização de grupos dominantes, tais como militares e nobreza.

O caráter nômade do teatro de rua pode ser explorado por meio da audição da música “Mambembe”, de Chico Buarque de Holanda. Se possível, faça uma audição coletiva dessa canção e solicite aos alunos que registrem as características apresentadas na letra, que podem ser associadas ao teatro de rua. Peça a eles que procurem reconhecer as semelhanças entre a letra em questão e o texto sobre o teatro de rua.

Recorte na História (p. 354 e 355)

Instruções complementares

Converse com os alunos sobre a necessidade de manter vivas as manifestações populares e sobre o quanto elas possuem tanto valores dramáticos como importância no estímulo de reflexões sociais.

Pergunte sobre o conhecimento dos alunos a respeito de festas de rua e de apresentações regionais e faça um paralelo com o teatro popular, muitas vezes feito de improviso e com poucos recursos.

Interlinguagens (p. 356 e 357)

Instruções complementares

Ao ler sobre a trajetória de J. Borges, retome com os alunos o conceito de Patrimônio Cultural. Explique que o patrimônio pode ser material, como obras de arte ou edificações que são importantes para nossa história e identidade cultural, ou imaterial, como saberes, crenças e costumes de um povo, nação ou etnia, por meio dos quais preservam sua cultura.

Peça aos alunos que leiam sobre o trabalho do gravador e cordelista J. Borges e reflitam sobre quais são os motivos de sua obra ser considerada patrimônio do Recife.

Chame a atenção dos alunos para os detalhes do trabalho de J. Borges sobre as matrizes de madeira que aparecem nas fotos. Nessas imagens, é possível ver claramente como o artista trabalha para gravar suas ilustrações com os instrumentos de gravura. Você ainda pode lançar perguntas como: “Como o artista aparece trabalhando na imagem?”; “Que instrumentos ele usa para desenhar?”; “Vocês acham que é difícil gravar na madeira?”; etc.

A partir da observação de como ficam as matrizes trabalhadas por J. Borges, os alunos podem perceber como funciona o processo de impressão das imagens, ao passar tinta sobre elas.

Fazendo arte (p. 358 e 359)

Informações complementares

A abertura para o improviso é uma situação bem diferente do que tradicionalmente acontece no teatro clássico, no qual os atores devem decorar suas falas e

apresentar a peça conforme foi escrita. É quase como se algum deles inventasse um novo diálogo, a história se perdesse e os outros não pudessem continuar.

Mas, para os artistas populares, o improviso é um recurso-chave para que desenvolvam seu aprendizado e criem formas e estratégias para exercitar sua arte. Músicos populares, por exemplo, muitas vezes não passaram por escolas de música tradicionais, cuja formação inclui a teoria musical e o aprendizado da leitura de partituras, que justamente visa, entre outras coisas, a reprodução das composições sem improviso, de acordo com o que está registrado na obra. É tocando em grupo, improvisando e experimentando notas, ritmos e melodias que muitos músicos percebem, ouvindo o resultado, o que fica harmonioso e interessante e assim desenvolvem suas ideias e estilos musicais.

No teatro, o improviso também é muito importante para a formação dos atores. Há exercícios com cenas improvisadas, nas quais o primeiro ator faz uma fala, o segundo responde, e assim seguem construindo um diálogo de acordo com o que cada um inventa para a cena.

Capítulo 15 – Cinema e compartilhamento (p. 361)

Neste capítulo serão abordados o tema da coautoria e como novas mídias e tecnologias propiciam diversas possibilidades de criação artística, oferecendo meios para que cada vez mais pessoas possam criar e se expressar artisticamente.

Para explorar esse tema, o capítulo propõe os seguintes **objetivos**:

- refletir sobre o processo de criação artística e as novas possibilidades de compartilhamento das obras por meio do estudo e da apreciação da obra de Kevin Macdonald e do contexto contemporâneo de produção de *web arte*;
- apreciar e ler obras cinematográficas e de *web arte* para opinar e refletir criticamente sobre o processo de autoria, divulgação e circulação da arte;
- conhecer mais sobre a história e as técnicas da linguagem audiovisual, além do percurso histórico que tornou a *web arte* possível;
- experimentar criar, executar e divulgar um documentário.

A fim de cumprir com os objetivos propostos, foram selecionados os **conteúdos** a seguir para ser trabalhados ao longo do capítulo:

- conceito de planos, enquadramentos, movimentos de câmera e trilha sonora;
- o documentário, o cinema digital, a questão da autoria no cinema;
- a coautoria em tempos de interatividade;

- a internet e a *World Wide Web*;
- a *web arte*;
- o Dadaísmo, o Suprematismo e o Construtivismo, a arte cinética, o Grupo Ruptura, o Grupo Frente e a arte tecnológica.

Outras obras de Kevin Macdonald (p. 365)

Informações complementares

Ao valorizar o cinema como instrumento artístico dotado de procedimentos específicos e complexos, é possível aprofundar o olhar do estudante para uma mídia muito próxima de seu cotidiano.

Quando você incentiva a pesquisa histórica do cinema, bem como de seus grandes diretores, possibilita o reconhecimento desse meio como expressão artística e de crítica social. Propostas reflexivas a respeito dos estereótipos representados no cinema permitem ao aluno desenvolver uma visão crítica a respeito das grandes produções de entretenimento disponíveis.

Sugestão de atividade complementar

Organize a turma em pequenos grupos e proponha que construam cartazes para os filmes de Kevin Macdonald. Procure incentivá-los a expressar nas suas criações as ideias centrais da trama. Para realizar a atividade, disponibilize folhas de papel tamanho A3, canetas e lápis coloridos, além de revistas e jornais para recorte.

Trabalho de artista (p. 371)

Instruções complementares

Ao se perguntar sobre um filme, sobre as imagens e as impressões que ele cria, explore com os alunos como são manipulados e utilizados os recursos e elementos da linguagem cinematográfica pelo diretor.

Para isso, você pode lançar perguntas como: “Em um plano geral, por exemplo, no início de uma cena, que detalhes já são revelados sobre o que se desenrolará?”; “Quando o diretor escolhe fazer um *close-up* em um personagem?”; “Quando combina esse *close-up* com uma trilha sonora ou uma fala de outro personagem, por exemplo?”; “Como isso atua na percepção que temos do todo?”; etc.

Contexto (p. 374 e 375)

Instruções complementares

Para introduzir o tema do uso de tecnologias e recursos digitais na arte, converse com seus alunos sobre a presença desses elementos em nosso cotidiano,

questionando o uso que fazemos das tecnologias e de recursos eletrônicos e digitais e a importância que eles têm para sustentar nossos modos de vida.

Amplie a discussão e peça aos alunos que levantem qual é a importância da tecnologia nas diversas áreas do conhecimento e produções humanas: ciências, medicina, comunicações, entretenimento, indústria, etc. É importante destacar a presença da tecnologia em quase todos os aspectos da vida contemporânea.

Em seguida, foque a discussão na arte, perguntando, por exemplo, de que forma a arte pode se apropriar e usar diferentes tecnologias e recursos, se a arte pode ser feita com recursos digitais e eletrônicos, como fica a ideia da habilidade e do talento artísticos nesse contexto, etc.

Sugestões de leitura

Para complementar os estudos acerca da *web arte*, sugerimos a leitura do artigo *O que é Web Arte?*, do artista e professor Fábio Oliveira Nunes. Segue trecho do texto que aborda os usos que podemos encontrar do termo “artes” em *websites* na internet.

[...]

Como já especificamos em outros momentos desta pesquisa, podemos encontrar *sites* da internet com a insígnia “artes”, basicamente de duas maneiras, definidos por Gilberto Prado no texto “Os *sites* de arte na rede internet”:

“*Sites* de divulgação: dessa categoria faz parte a maioria dos *sites* que se encontra sobre a rubrica ‘arte’ na internet. Cabe assinalar que muitos dos trabalhos artísticos disponíveis na rede são imagens digitalizadas desse material que estão expostas em galerias e espaços museais. A rede, nestes casos, funciona basicamente como um canal de informação e indicativo para uma possível visita a esses espaços. O caráter de informação e de divulgação são prioritários e remetem a todo tempo à obra original e/ou seu autor e/ou espaço de exposição. [...]

Sites de realização de eventos e trabalhos na rede: Nos dois primeiros grupos que citamos acima (*sites* de divulgação), as redes são sobretudo ‘estruturas’, nos dois grupos que se seguem elas intervêm mais como ‘obra’. Essa participação pode ser compartilhada diretamente com outros ou ser desencadeada a partir de dispositivos particularmente desenvolvidos e direcionados para esses eventos. Por esta classificação, não queremos dizer que os artistas sejam definidos por uma única forma de trabalhar como sua característica exclusiva. As diferentes aproximações artísticas de produção em rede não se excluem, elas são algumas vezes complementares e geralmente concomitantes.

a) Dispositivo: É uma estrutura em rede estendida em diferentes locais, onde o espectador e/ou artista agem – sem estar em contato com outras pessoas –

diretamente sobre o dispositivo, para iniciar uma ação. O trabalho artístico se estabelece com o desencadear da ação que é proposta pelo artista, conceptor da ‘obra’ e que se inicia com a participação do espectador.

[...]

b) Interface de contato e partilha: Trata-se também de formações efêmeras de redes, mas nas quais os trabalhos existem somente e graças a diferentes participantes em locais diversos. Não é somente a noção de fronteira que é quebrada, mas também o desejo de estar ‘em relação’ com outros. As redes nesse caso são utilizadas sobretudo com a intenção de um trabalho coletivo e compartilhado.”

Aqui, temos dois grupos principais: os *sites* que possuem imagens, vídeos ou animações de eventos e trabalhos que existem fora da rede e independentemente dela – como o acervo de museus e galerias virtuais – e os *sites* que exibem criações especialmente produzidas para a internet e que dependem deste meio para existir e disseminar-se. Neste segundo grupo – dividido por Prado em dois grupos – encontram-se todos os *sites* catalogados nesta pesquisa como criações de Web Arte. Assim, podemos determinar como Web Arte, trabalhos de arte que foram especialmente concebidos para a internet e que, por conta disso, utilizam as possibilidades e características inerentes ao meio. O artista que se utiliza da rede como suporte terá – via de regra – vários fatores a serem incorporados ou renegados na construção de sua poética, tais como:

Hipertexto: a utilização de *hyperlinks* entre documentos de um *site* é a prática fundamental da rede. Além de ser a responsável pela existência de complexas estruturas de navegação, estabelece a escolha como ponto fundamental para o comportamento ativo do internauta. A negação do hipertexto estabelece uma navegação linear, semelhante a maioria dos livros impressos.

Instantaneidade: a rede possibilita o uso de diversos dispositivos de *software* e *hardware* que viabilizam a comunicação entre pessoas e a transmissão de imagem e som em tempo real. Atualmente, existe uma dificuldade de uso destes dispositivos diante da baixa transmissão de dados que a rede dispõe, o que é uma fase transitória.

Interatividade: trata-se de um fenômeno comportamental que com a existência dos suportes eletrônicos e digitais torna-se cada vez mais efetivo. Interagir, agir, modificar e intervir são possibilidades dos meios digitais que retornam mensagens e ações instantâneas a cada intervenção do usuário. Sua utilização na internet está intimamente ligada com o uso do hipertexto, aplicativos multimídia e animações.

Imaterialidade: é um conceito diretamente relacionado com a existência do ciberespaço. A destituição de referenciais físicos tanto geográficos como materiais torna a experiência do internauta um grande fluxo de informações.

Alcance Mundial: toda criação na internet já nasce internacional. Não há fronteiras no mundo virtual: so-

mente caminhos a serem descobertos e percorridos. Muitos sites brasileiros são produzidos em inglês com o intuito de se tornarem muito mais visíveis. Pode-se negar este elemento, quanto as criações relacionam-se muito mais com o público local.

Reprodutibilidade infinita: a rede proporciona a cópia infinita e a inexistência de original. Na prática, a cada novo acesso a uma página da Internet, uma nova cópia é transferida para o computador que visitou o endereço da rede. Por outro lado, grande parte dos elementos gráficos de um site podem ser copiados e conseqüentemente alterados quando fora da internet. Os conceitos de autoria e a “aura” da obra de arte estão a cada dia mais conflitantes com este meio.

NUNES, Fábio Oliveira. *Web arte no Brasil*.

Disponível em: <www.fabiofon.com/webartenobrasil/texto_qehwebarte.html>. Acesso em: 23 maio 2016.

Sugestões de leitura

Para uma discussão sobre a produção artística sintonizada com os avanços tecnológicos e digitais, revelando os aspectos humanos das tecnologias no contexto da arte, recomendamos a leitura de *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*, de Diana Domingues, Ed. da Unesp, 1997. O livro traz uma coletânea de artigos sobre obras de diversos artistas contemporâneos que trabalham com meios tecnológicos. Também indicamos a leitura de *Cibercultura*, de Pierre Lévy, Editora 34, 1999; e *Introdução ao pensamento complexo*, de Edgar Morin, Piaget, 1991.

Interlinguagens (p. 378 e 379)

Sugestão de leitura

Para compreender melhor como o trabalho de Eduardo Kac transita entre a arte e a ciência, leia o artigo de Didier Ottinger, curador-chefe do Centro Georges Pompidou, em Paris. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2451,1.shl>>. Acesso em: 24 maio 2016.

Projeto 3 – Arte e representatividade (p. 383 a 391)

Neste último projeto, os alunos vão retomar os conteúdos estudados durante todas as Unidades do livro, refletir sobre como a arte nos afeta, seu modo de circulação e sua materialidade e discutir sobre a questão da representatividade da população negra no Brasil a fim de realizar uma composição de imagens para trabalhar esse tema.

Por meio da instalação *Assentamento*, de Rosana Paulino, será apresentada uma sequência de questões aos alunos que vai induzi-los a uma reflexão crítica so-

bre o modo como a população negra é representada na sociedade e as conseqüências do período histórico da escravização. É importante que o projeto seja trabalhado na sequência apresentada, pois as reflexões propostas estão concatenadas de maneira a levar o aluno a formar autonomamente uma opinião.

Instruções complementares

Antes de iniciar a leitura do projeto, determine um tempo para que os alunos observem a foto de abertura e respondam o que eles sentem ao se imaginar na situação. Essa é uma forma de sensibilizar os alunos sobre o tema do projeto.

Em seguida, leia com eles o texto introdutório e, se achar pertinente, retome as discussões realizadas sobre o que é arte e que papéis a arte pode assumir na sociedade, bem como seu modo de circulação.

Promova uma primeira reflexão com os alunos a partir das questões propostas. É interessante ouvir as opiniões dos alunos sobre as perguntas para conhecer o repertório deles a respeito da luta pelo reconhecimento da cultura africana no Brasil e da busca pelo respeito à diversidade étnica.

Você também pode fazer perguntas como: “Para vocês, pessoas brancas e negras possuem as mesmas oportunidades? Por quê?”; “Na mídia, em propagandas e nas artes, como é a participação de pessoas negras?”; “Geralmente, como os negros são representados em filmes, programas de TV, etc.?”; “E na sociedade, como é essa representação?”; “Vocês acham que as medidas políticas até hoje tomadas, como a criação de um sistema de cotas nas universidades e em concursos e a obrigatoriedade do ensino de cultura africana nas escolas, são suficientes para igualar a participação social da população negra? Por quê?”; “Em sua opinião, de que forma esse problema pode ser resolvido?”; etc.

Faça a mediação dessa conversa inicial e não permita nenhum tipo de comentário preconceituoso. O objetivo aqui é que eles comecem a refletir sobre as conseqüências do sistema escravocrata que vigorou no Brasil e a forma como suas conseqüências até hoje afetam a sociedade, tema de muitas obras da artista Rosana Paulino, além de estimular neles a consciência em relação à importância do respeito à diversidade étnica e à construção de uma nação mais representativa para uma formação cidadã.

Se possível, assista a alguns episódios da série *Afro-Transcendence* com os alunos, indicada no livro. Em um deles o artista Paulo Nazareth (1977) fala um pouco sobre sua poética e sua vivência como artista afro-brasileiro. Também recomendamos a página oficial

do artista, cuja obra é voltada à população negra. Disponível em: <<http://artecontemporanealtda.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 24 maio 2016.

Para o trabalho com a obra *Assentamento*, você encontra no livro diversos questionamentos para o encaminhamento das reflexões, mas também pode ampliar a discussão das perguntas realizadas na página 386, fazendo questionamentos como: “Quando vocês pensam em bordado e costura, o que vem à mente?”; “Em sua opinião, essas técnicas são parte da nossa cultura popular?”; “Historicamente, de que forma esse conhecimento era passado?”; “Ao se deparar com um artesanato de bordado, por exemplo, quais são as características que vocês observam?”; “Em relação à costura da fotografia, a forma como os pontos são dados e as partes são emendadas é semelhante aos artesanatos de bordado que vocês conhecem? Por quê?”; “Para você, existe alguma relação entre a mulher da foto, o bordado e a costura? Qual?”; “Na visão de vocês, de que forma o negro é representado nas artes?”; “E a mulher negra? De que forma ela é vista na sociedade?”; “Trabalhar com imagens assim é uma forma de valorizar a imagem da mulher e promover a representatividade?”; “Vocês conseguem associar essas imagens ao caráter democrático, inclusivo e diversificado da arte?”; etc.

É importante valorizar a interpretação de cada um e estimular o raciocínio crítico, mas trabalhe com eles a ineficiência da representatividade do negro, principalmente da mulher negra, na sociedade, uma das possíveis críticas que a artista expressou com esse trabalho. Estimule-os a atribuir novos sentidos às fotografias que compõem a obra. Verifique se eles associam a ideia de que esse tipo de fotografia é realizado em estudos antropológicos, mas que a escolha da artista por uma fotografia em que uma mulher negra aparece nua pode ter sentidos metafóricos. Veja se eles relacionam o coração a um ser humano com vida e história, o útero com a força da mulher e o nascimento ou renascimento de uma cultura miscigenada, e as raízes ao “refazimento” do povo africano em uma terra desconhecida.

Ressalte que as leituras para a obra podem ser diversas e se relacionar aos muitos aspectos da cultura africana e da população afrodescendente no Brasil. A intenção não é de fechar a interpretação dos alunos, mas direcionar o olhar deles para as questões colocadas em pauta na obra. Deixe que eles falem livremente sobre suas interpretações e, depois, se possível, apresente o vídeo em que a artista explica a própria produção. É interessante que eles associem a representação feminina à vivência da artista e à intenção de denunciar a forma como a mulher negra é vista na sociedade.

Faça a leitura dos textos de Rosana Paulino e de Joedy Bamonte apresentados no projeto e discuta com eles sobre as diferentes interpretações que obtiveram. A leitura de textos críticos e específicos do campo da estética e da teoria da arte é muito importante para a formação artística dos alunos de Ensino Médio. Por meio dessas leituras, eles podem entrar em contato com conceitos e estruturas analíticas característicos da arte, além de ampliar seus repertórios. Por isso, realize a leitura compartilhada dos textos com seus alunos em sala, para auxiliá-los na compreensão e na discussão de temas e conceitos sobre os quais possam ter dúvidas ou dificuldades.

Depois, discuta as questões com eles e verifique se eles encontram na obra de Rosana Paulino uma representatividade não apenas na temática, mas também em sua figura. É importante também que eles façam relações sobre a estética das obras da artista, que se apropria de temas cotidianos e de tradições da cultura popular para realizar suas produções artísticas. Dessa forma, enaltece, democratiza e nos mostra que a arte pode estar em qualquer lugar.

Sobre o trecho do texto da artista em que ela menciona os termos “cabelo ruim”, “cabelo pixaim”, sugerimos que você amplie a discussão e desconstrua esse estereótipo. Para esse trabalho, recomendamos que assista ao filme *Kbela*, de Yasmin Thayná, encontrado facilmente na internet.

Para a criação do projeto, se possível, leve diversas revistas e jornais para a sala, a fim de que os alunos possam pesquisar imagens pensando na questão da representação do negro. Peça aos alunos que atentem para o modo como se dá a representatividade da população afrodescendente na mídia, analisando as imagens e os textos que a elas se relacionam, que podem complementar a informação trazida na imagem, apresentar outra ideia, sugerir uma nova interpretação para o conteúdo, etc. É interessante que eles tenham a opinião de outras pessoas para que, a partir disso, reflitam sobre como podem realizar alterações nas imagens de modo a provocar questionamentos.

O objetivo não é que eles reproduzam as imagens, mas que se apropriem delas e as transformem como forma de elaborar um discurso autoral, a partir das ideias e conceitos veiculados pelos discursos publicitários, de maneira semelhante ao procedimento utilizado pela artista em suas obras. Além disso, cada aluno pode criar outras estratégias que facilitem o procedimento. Para tanto, é aconselhável que, enquanto eles estiverem trabalhando, você dialogue com eles e os ajude em alguma dificuldade técnica.

Analise com eles os recortes escolhidos e ajude-os a pensar em uma forma de subverter essas imagens para

transformá-las em uma obra de arte. Alguns trabalhos assim foram feitos no decorrer do estudo deste livro, portanto, eles também podem recorrer ao portfólio como auxílio para o projeto.

Se seus alunos optarem por fazer a atividade por meio de recursos tecnológicos, você pode reservar a sala de informática da escola e trabalhar com o professor de Informática Educativa. Para isso, o próprio sistema operacional contém editores de imagens, mas, caso você prefira, há programas de edição de imagem que podem ser baixados da internet gratuitamente. Alguns deles são: Gimp <www.gimp.org/>, Paint.net <www.getpaint.net/index.html> e Photo Editor Online <www.fotor.com/app.html#!module/design/tool/Design>. Acesso em: 22 maio 2016.

Mencione que eles devem produzir uma composição com as imagens de forma a criticar o sistema social e a promover a reflexão acerca das questões mencionadas e tratadas na obra de Rosana Paulino: o preconceito étnico, a falta de representatividade do negro, a questão da imagem atribuída à mulher negra, etc.

A análise e reflexão sobre os anúncios publicitários e suas estruturas narrativas com foco na questão da representatividade são fundamentais para que os alunos se envolvam criativamente e compreendam o objetivo da proposta, que é explorar e refletir sobre as relações entre desigualdade social, respeito à diversidade e o papel da arte. As perguntas propostas ao final do projeto são sugestões para um debate de encerramento do trabalho. Você pode ampliá-las de acordo com o que trabalhou até agora com os alunos.

Sugestões de leitura e vídeo

Para conhecer mais sobre a cultura negra e a influência da escravização, leia *O negro na Bahia: um ensaio clássico sobre a escravidão*, de Luiz Vianna Filho, Ed. da UFBA, 2008.

Também recomendamos o vídeo em que Rosana Paulino fala um pouco sobre sua poética e a representatividade negra nas artes visuais. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=VIDt0cRzOlQ#action=share>. Acesso em: 24 maio 2016.

E para o aprofundamento sobre a representatividade da população negra e principalmente da mulher negra, sugerimos os conteúdos do site do Instituto Geledés <www.geledes.org.br/> e o blog <<http://blogueirasnegras.org/>>. Acesso em: 24 maio 2016.

Também recomendamos a leitura do artigo *Apontamentos acerca da presença do artista afrodescendente na história da arte brasileira*, da pesquisadora Francielly Rocha. Disponível em: <www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/francielly-celia.pdf>. Acesso em: 24 maio 2016. E sugerimos a leitura do artigo *O negro na História da Arte Nacional*.

Com a implementação da lei 10.639 de 2003 – que instituiu a História e Cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica – o ensino de artes nas escolas públicas ganhou um novo patamar no currículo escolar, por serem disciplinas que asseguram um lugar de destaque para expressividade individual e coletiva, viabilizando o trabalho com elementos que valorizem a identidade e o pertencimento dos/as estudantes negros/as dessas instituições.

No curso Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos, a artista e doutoranda em Artes Visuais, Renata Felinto, traça um panorama da presença do/a negro/a na história da arte nacional. Mostrando como este sujeito está presente, seja como representado ou representante, na denominada arte afro-brasileira.

Ela divide as formas de representação do/a negro/a em três momentos distintos, são eles: o documental, o social e o intimista.

O período documental compreende os séculos XVII, XVIII e XIX e se caracteriza por uma produção focada nos elementos constitutivos do Brasil colônia, tido como desconhecido, encarado como exótico e novo. São representadas a geografia, a fauna, a flora, a população, modos e costumes brasileiros.

Parte significativa das obras é de autoria de artistas estrangeiros, viajantes, que tem como função principal registrar a realidade da nova terra. Entre os principais pintores, Renata destaca:

Os holandeses Frans Post (1612-1680) e Albert Eckhout (1610-1666), que vieram para Pernambuco com Maurício de Nassau e tinham responsabilidades artísticas documentais específicas. A responsabilidade de Post era pintar edifícios, portos, fortificações e paisagens, como esta da obra acima da Vista de Itamaracá. Em suas obras o negro não é central, sendo retratado como elemento constituinte do cenário. Já Eckhout assume a função de pintar, além da fauna e flora, os tipos humanos. Como nas obras de 1641, *Homem Negro* e *Mulher Negra*, nas quais representa negros/as brasileiros/as como se fossem africanos/as da região de Angola ou da República Democrática do Congo, o que os distancia dos/as escravizados/as que o pintor entrou em contato no Brasil.

No século XVIII, Carlos Julião (1740-1811), oficial militar italiano a serviço da Coroa Portuguesa, antecipou um tipo de representação comum no século XIX que priorizava detalhadamente o cotidiano das pequenas cidades e vilas, festas populares e o trabalho escravo nas regiões da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Entre os artistas barrocos, destaca-se Manoel da Costa Athayde (1762-1830). Nos quadros desse artista, o/a mestiço/a conquista relevância, prática que será percebida entre outros artistas dessa escola.

No teto da Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto, Minas Gerais, encontramos uma pintura de Nossa Senhora de Porciúncula com traços negroides nos lábios e nas narinas, embora o tom da sua pele oscile entre tons rosáceos e terrosos. Segundo Renata Felinto, especula-se que a inspiração do artista venha de seus filhos e mulher mestiços.

Jean-Baptiste Debret (1768-1848), que faz parte da Missão Artística Francesa, é um dos autores cujo trabalho, afastado do compromisso com as instituições católicas, passa a representar o/a negro/a como principal objeto de interesse em situações de trabalho escravo e nas relações cotidianas entre senhores/as e cativos/as.

O alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858), contratado pela expedição russa Langsdorff, que se aventurou por 17 mil km do território nacional, traz em suas aquarelas o/a negro/a em uma espécie de crônica no Rio de Janeiro.

Arthur Timotheo da Costa (1882-1922) é um dos poucos negros a retratar seus contemporâneos no século XIX. É formado pela Academia Imperial de Belas Artes, e em suas pinturas o/a negro/a deve ser estudado pelas suas linhas, formas e cores.

Dois fotógrafos também ganham destaque no período, são eles Christiano Junior (1832-1902) e o carioca Militão Augusto de Azevedo (1840-1905). O primeiro montou cenas em seu estúdio fotográfico nas quais os/as escravos/as representavam seus próprios ofícios, sobretudo os/as negros/as de ganho. Tais composições eram transformadas em *cartes de visite*, imagens comumente compradas como *souvenirs* de viagem. Já com o ateliê defronte da Igreja Nossa Senhora do Rosário, frequentada por negros/as, Militão fotografou inúmeras dessas famílias dignamente trajadas.

Já no início do século XX, o/a negro/a se torna sinônimo de brasilidade e despontam as representações qualificadas como de caráter social, na qual o/a negro/a ora assume o seu passado de escravizado, ora o caráter de sujeito, indivíduo.

Nessa escola, encontramos os modernistas Alfredo Volpi (1896-1988), Candido Portinari (1903-1962) e o lituano Lasar Segall (1891-1957), que ressaltam em suas pinturas a situação social e a individualidade do/a negro/a. É também neste período histórico, comenta Renata, que os/as negros/as emergem no cenário artístico nacional e internacional e mesmo sem uma formação acadêmica passam a retratar o próprio povo. Os principais nomes que marcaram este momento são Heitor dos Prazeres (1898-1966), Sérgio Vidal (1945) e Agnaldo Manuel dos Santos (1926-1962).

Nos anos 1990 [...], ocorre o período intimista e os trabalhos que assumem uma qualidade “macrobiográfica”. Como explica Renata, autores como Eustáquio Neves (1955) e a paulistana Rosana Paulino (1967) contam, por meio de seus quadros e ilustrações, histórias das próprias famílias que são universais e se adequam a trajetórias de todos/as os/as negros/as.

O caminho percorrido pela artista Renata Felinto em sua explanação demonstra como a implantação da lei 10.639/2003 é fundamental para superar a negação histórica da presença do negro/a na arte nacional, possibilitando assim que as crianças conheçam sua história e nela passem a se reconhecer.

RELAÇÕES RACIAIS: AULAS & ENCONTROS, 1. ed. dez. 2012.
Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1763>.
Acesso em: 24 maio 2016.

Sobre a democratização da arte, também indicamos o livro *Arte e grande público: a distância a ser extinta*, de Maria Inês Hamann Peixoto, Autores Associados, 2003.

QUESTÕES DE VESTIBULARES E DO ENEM (P. 392 A 397)

Muitos alunos, ao finalizar o Ensino Médio, almejam entrar em uma universidade. Por isso, selecionamos questões relacionadas às linguagens artísticas a fim de que eles conheçam como a arte é abordada nos diferentes exames do Brasil.

Para o trabalho com esta seção, você pode propor as questões aos alunos na finalização da última Unidade do livro ou pedir que eles realizem as atividades no decorrer do trabalho dos capítulos. A seguir, relacionamos os capítulos em que cada questão pode ser trabalhada.

Provas objetivas	
Questão 1	Projeto 2
Questão 2	Capítulo 13
Questão 3	Capítulo 6
Questão 4	Capítulo 1
Questão 5	Capítulo 12
Questão 6	Capítulo 15
Questão 7	Capítulo 7

Provas objetivas	
Questão 8	Capítulo 3
Questão 9	Capítulo 13
Questão 10	Capítulo 12
Questão 11	Capítulo 9
Questão 12	Capítulo 4
Questão 13	Capítulo 8
Questão 14	Capítulos 4 ou 14
Questão 15	Capítulo 15
Questão 16	Capítulo 15

Provas práticas	
Questão 1	Capítulo 6
Questão 2	Capítulo 1
Questão 3	Capítulos 4, 9 ou 14
Questão 4	Capítulo 8
Questão 5	Capítulo 7
Questão 6	Capítulo 2

BIBLIOGRAFIA

Arte-educação

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limoned, 1984.

_____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____; COUTINHO, Rejane. *Arte-educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2000.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.

FUSARI, Maria R.; FERRAZ, Maria H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: _____. *O saber local: novos ensaios em Antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 1997.

_____. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1995.

_____; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRANT, N. *Multicultural Education in Scotland*. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé, 1968.

LAYTON, Robert. *Antropologia da Arte*. Lisboa: Edições 70, 2001.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RICHTER, Ivone M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, Maria Cristina de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA T. T. & MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Interdisciplinaridade

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1998.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2005.

JAMESON, Fredric. *A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *Árvore do conhecimento: bases biológicas para a compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Sintra: Europa-América, 1996.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2001.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. Caxias do Sul: Ed. da UCS, 2008.

SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Vivaldo P. *Interdisciplinaridade na sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2007.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade?*. São Paulo: Paulus, 2006.

Artes Visuais

AGUILAR, Nelson (Org.). *Bienal Brasil século XX*. São Paulo: Fundação Bienal, 1994.

ARGAN, G. C. *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Edusp, 1980.

BERGER, John. *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70, 1987.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHIPP, H. *Teorias da Arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DANTO, Arthur. *Após o fim da Arte: a Arte contemporânea e os limites da História*. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DONDIS, D. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GOMBRICH, E. H. *A história da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HARRISON, Hazel. *Desenho e pintura*. Rio Grande do Sul: Edelbra, 1994.

HAYES, Colin. *Guía completa de pintura y dibujo, técnicas y materiales*. Barcelona: H. Blume Ediciones, 1980.

KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. Lisboa: Edições 70, 1992.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PEDROSA, Israel. *Da cor a cor inexistente*. Brasília: Funame, 1980.

Audiovisual

BARBERO, J. M. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

CITELLI, A. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, R. *A arte da animação*. Rio de Janeiro: Formato, 2000.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ESPERON, T. M. *Educação para mídia*. Pedagogia da Comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, H. D. (Org.). *Pedagogia da comunicação*. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRÉS, J. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FILHO, A. B. *Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social*. São Paulo: Paulinas, 2005.

GALLIMARD, J. *A imagem*. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

GIACOMANTONIO, M. *O ensino através dos audiovisuais*. São Paulo: Summus Editorial 1981.

GRAÇA, M. E. *Entre o olhar e o gesto: elementos para uma poética da imagem animada*. São Paulo: Senac, 2006.

HARMANN, F. P. *Juro que vi: lendas brasileiras. Adultos e crianças na criação de desenhos animados*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2004.

JÚNIOR, A. L. *Arte da animação*. São Paulo: Senac, 2005.

KUNSCH, M. (Org.). *Comunicação e educação: caminhos cruzados*. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

SILVA, S. T. A. *Desenho animado e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

Música

ANDRADE, Mário de. *Dicionário musical brasileiro*. São Paulo: IEB/Edusp, 1989.

BEYER, Esther. *Ideias para educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CAGE, John. *De segunda a um ano: novas conferências e escritos*. São Paulo: Hucitec, 1985.

FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MOURA, Ieda C.; BOSCARDIN, M. Teresa; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. São Paulo: Ática, 1989.

SCHAFER, Muray. *Le paysage sonore*. Paris: J. C. Lattès, 1979.

_____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.

TINHORÃO, J. R. *Pequena história da música popular: da modinha à canção de protesto*. Petrópolis: Vozes, 1974.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Dança

BARRETO, Débora. *Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BREGOLATO, Roseli. *Cultura corporal da dança*. São Paulo: Ícone, 2000.

CORTES, Gustavo. *Dança, Brasil!: festas e danças populares*. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

FERREIRA, Suely (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

KATZ, Helena. *Brasil descobre a dança, a dança descobre o Brasil*. São Paulo: DBA, 1994.

LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

MARQUES, Isabel. *A dança no contexto*. São Paulo: Ícone, 1999.

OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

Teatro

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1991.

_____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MORENO, Jacob Levi. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

NOVELLY, Maria. *Jogos teatrais para grupos e sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. *Jogos teatrais*. Campinas: Papyrus, 1996.

SANTANA, Arão. *Teatro e formação de professores*. São Luís: Ed. da UFMA, 2000.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

VAZ, Beatriz. *Ensino do teatro: experiências interculturais*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

SITES CONSULTADOS

Cultura popular

Museu do Índio: <www.museudoindio.org.br/>. Página do Museu do Índio, no Rio de Janeiro. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Museu Regional: <www.museuregionaluesb.blogspot.com.br/>. Site do Museu Regional, na Bahia. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Pinacoteca: <www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/>. Site da Pinacoteca do Estado de São Paulo. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Site sobre cordel: <www.ablc.com.br/aablc.html>. Site sobre cordel, com exemplares de cordel e com vida e obra de cordelistas. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Site sobre cultura brasileira: <www.brasilcultura.com.br/>. Site rico em informações sobre manifestações culturais brasileiras. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Site sobre cultura popular: <www.cnfcp.gov.br>. Site com informações sobre artistas populares de várias regiões do país. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Linguagem visual

Itaú Cultural: <www.itaucultural.org.br/>. Site do Itaú Cultural, que possui diversas bibliotecas e aulas interativas sobre arte. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Museu Afro Brasil: <www.museuafrobrasil.org.br/>. Site do Museu Afro Brasil. (Acesso em: 30 maio 2016.)

Museu da Imagem e do Som RJ: <www.mis.rj.gov.br/>. Site do Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro. (Acesso em: 24 maio 2016.)

MAC USP: <www.mac.usp.br/>. Site do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. (Acesso em: 24 maio 2016.)

MAM Rio: <www.mamrio.com.br/>. Site do Museu de Arte

Moderna do Rio de Janeiro. (Acesso em: 24 maio 2016.)

MAM SP: <www.mam.org.br/>. Site do Museu de Arte Moderna de São Paulo. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Museu Histórico Nacional: <www.museuhistoriconacional.com.br/>. Site do Museu Histórico Nacional, na cidade do Rio de Janeiro. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Museu Imperial: <www.museuimperial.gov.br/>. Site do Museu Imperial, na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Museu Nacional de Belas Artes: <www.mnba.gov.br/>. Site do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Linguagem musical

Abem: <<http://abemeducacaomusical.com.br/>>. Site da Associação Brasileira de Educação Musical. (Acesso em: 24 maio 2016.)

História da música: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/musicaoquee.htm>>. Site sobre história da música. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Site sobre MPB: <www.mpbnet.com.br/index.html>. Site sobre música popular brasileira, com letras de canções de inúmeros músicos brasileiros. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Linguagem teatral

Banco de peças teatrais: <www.centrocultural.sp.gov.br/linha/bpt/bpt.htm>. Site do Centro Cultural São Paulo, com textos teatrais na íntegra. (Acesso em: 24 maio 2016.)

Linguagem corporal

Site do Instituto Caleidos: <www.caleidos.com.br/home.html>. Site do Instituto Caleidos, da professora Isabel Marques. (Acesso em: 24 maio 2016.)

ISBN 978-850818054-7



9 788508 180547