



CÓDIGO DA COLEÇÃO

0004P240100200060

PNLD 2024 • OBJETO 1

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO

Amostra da versão submetida à avaliação

MANUAL DO PROFESSOR

RUMOS DA

ARTE

MARIANA LIMA MUNIZ

MAURILIO ROCHA

RODRIGO VIVAS

ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA

Ensino Fundamental
Anos finais | 7º ano

Componente
curricular: Arte





sm



RUMOS DA ARTE 7

Ensino Fundamental | Anos finais | 7º ano
Componente curricular: Arte

MANUAL DO PROFESSOR

MARIANA LIMA MUNIZ

Título Superior em Teatro pela Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (Espanha).
Doutora em Teatro pela Universidad de Alcalá (Espanha).
Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Autora de livro didático de Arte.
Atriz e diretora teatral.

MAURILIO ROCHA

Estudos Avançados em Ciências Musicais pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Portugal).
Pós-doutor pelo Instituto de Etnomusicologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e pela Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal).
Professor da Escola de Belas Artes da UFMG.
Autor de livro didático de Arte.
Músico.

RODRIGO VIVAS

Licenciado em História pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).
Mestre em História pela UFMG.
Doutor em História da Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professor da Escola de Belas Artes da UFMG.
Diretor de Ação Cultural da UFMG.
Membro da Associação Brasileira de Críticos de Arte.

ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH).
Mestra em Educação Tecnológica (Linguagem e Cognição) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).
Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG.
Professora da Escola de Belas Artes da UFMG.
Maître, bailarina e coreógrafa.

São Paulo, 2ª edição, 2022



Rumos da Arte 7

© SM Educação

Todos os direitos reservados

Direção editorial
Gerência editorial
Gerência de design e produção
Edição executiva

Cláudia Carvalho Neves
Lia Monguilhott Bezerra
André Monteiro
Ana Luiza Couto
Edição: Joana Junqueira Borges, Luana Satiko Hirata
Assistência de edição: Natália Feulo
Suporte editorial: Fernanda de Araújo Fortunato

Coordenação de preparação e revisão

Cláudia Rodrigues do Espírito Santo
Preparação e revisão: Clara Fernandes, Renata Tavares

Coordenação de design

Gilciane Munhoz
Design: Paula Maestro

Coordenação de arte

Andressa Fiorio
Edição de arte: João Negreiros
Assistência de produção: Júlia Stacciarini Teixeira

Coordenação de iconografia

Josiane Laurentino
Pesquisa iconográfica: Ana Stein
Tratamento de imagem: Marcelo Casaro

Capa

Paula Maestro
Ilustração da capa: Heitor Kimura
Imagens de capa: Karol Moraes/Shutterstock.com/ID/BR
Xaxas/Shutterstock.com/ID/BR
Andre Luiz Moreira/Shutterstock.com/ID/BR
Anna Kepa/Shutterstock.com/ID/BR
Matheus Spada Zati, Simone Scaglione

Projeto gráfico

Pré-impressão

Fabricação

Impressão

Américo Jesus

Alexander Maeda

*Em respeito ao meio ambiente, as
folhas deste livro foram produzidas com
fibras obtidas de árvores de florestas
plantadas, com origem certificada.*

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

Rumos da arte : 7º ano : ensino fundamental : anos
finais / Mariana Lima Muniz... [et al.]. --
2. ed. -- São Paulo : Edições SM, 2022.

Outros autores: Maurilio Rocha, Rodrigo Vivas, Ana
Cristina Carvalho Pereira
Componente curricular: Arte.
ISBN 978-85-418-2863-5 (aluno)
ISBN 978-85-418-2860-4 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental) I. Muniz, Mariana Lima. II.
Rocha, Maurilio. III. Vivas, Rodrigo. IV. Pereira, Ana Cristina
Carvalho.

22-112156

CDD-372.5

Índice para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

2ª edição, 2022



SM Educação

Avenida Paulista, 1842 – 18º andar, cj. 185, 186 e 187 – Condomínio Cetenco Plaza
Bela Vista 01310-945 São Paulo SP Brasil

Tel. 11 2111-7400

atendimento@grupo-sm.com

www.grupo-sm.com/br

SUMÁRIO

Apresentação	IV
Orientações gerais	V
1. A Arte e os anos finais do Ensino Fundamental.....	V
1.1 A importância da Arte para o processo de educação integral	V
1.2 O Ensino Fundamental – Anos finais	VIII
1.3 Culturas juvenis	VIII
1.4 Cultura de paz, saúde mental e <i>bullying</i>	IX
1.5 Temas Contemporâneos Transversais	X
2. Visão geral da coleção	X
2.1 Os volumes da coleção.....	X
2.2 A estrutura de cada volume.....	XI
3. Proposta teórico-metodológica adotada	XII
3.1 O livro didático de Arte – Aspectos metodológicos.....	XII
3.1.1 Metodologias ativas	XIII
3.1.2 Argumentação	XIII
3.1.3 Inferência	XIV
3.1.4 Pensamento computacional	XIV
3.2 A Abordagem Triangular.....	XV
3.3 Seis dimensões do conhecimento em Arte.....	XVI
3.4 Artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas.....	XVII
4. Grupos grandes e de estudantes com diferentes perfis	XVIII
5. Avaliação: reflexões e propostas	XIX
6. Quadro de conteúdos da coleção.....	XXII
Orientações específicas	XXIV
1. Introdução	XXIV
2. Quadros esquemáticos de competências e habilidades para o volume 7	XXIV
3. Proposta de distribuição anual dos conteúdos do volume.....	XXXVIII
4. Mapa do Livro do Estudante.....	XL
5. Mapa do Manual do Professor – Parte específica	XLII
Livro do Estudante: volume 7	1
Unidade 1: Origens da musicalidade brasileira.....	8
Atividade complementar: Artes integradas	34
Unidade 2: As danças populares brasileiras.....	54
Unidade 3: Diversidade cultural brasileira nas artes visuais.....	72
Unidade 4: A teatralidade brasileira	98
Referencial bibliográfico comentado	126
Transcrição dos áudios	XLV
Referencial bibliográfico comentado	XLVI
Referencial bibliográfico complementar comentado para pesquisa e consulta	XLVIII

APRESENTAÇÃO

Caro professor¹,

As artes representam uma maneira específica de experimentar e de conhecer o mundo que nos rodeia. Para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a convivência com o universo das tintas, dos sons, das cores, dos jogos, do faz de conta, do movimento, da corporeidade e das histórias faz parte de sua formação dentro e fora da escola.

Desenvolver um olhar crítico para a arte é um dos principais objetivos desta coleção. Pretendemos que os estudantes se relacionem não apenas com a arte consagrada nacional e internacionalmente, mas também com aquela que está a nossa volta, valorizando os artistas de sua região e de sua localidade. Vamos ajudá-lo a possibilitar que os estudantes conheçam as artes por meio da experiência sensorial com os materiais, da expressão, da apreciação, da fruição e da experimentação de procedimentos e técnicas artísticas em processos de criação. Queremos, ainda, incentivá-los a refletir criticamente sobre a relação das artes com os contextos históricos e sociais nos quais são produzidas. Enfim, nossa intenção é levá-los a se relacionar com as artes de várias formas possíveis, entendendo sua interação com outras áreas do conhecimento. E, nesse contexto, podemos apontar os seguintes objetivos da coleção ao longo de seus quatro volumes:

- **Objetivos gerais:** produzir, fruir e contextualizar a arte.
- **Objetivos específicos:** promover a experiência sensorial dos estudantes, levando-os a apreciar, ler e produzir arte por meio de práticas contextualizadas nas diversas linguagens e em artes integradas; incentivar os estudantes a conhecer arte em diferentes contextos históricos e sociais, e a refletir criticamente sobre as manifestações artísticas em tais contextos; incentivar a expressão por meio das materialidades e das técnicas artísticas de forma contextualizada, crítica e reflexiva; colaborar para que os estudantes relacionem as artes com o cotidiano e com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento; valorizar a produção artística de diversas matrizes étnico-culturais; contribuir para a compreensão do valor e da importância do patrimônio cultural material e imaterial; levar os estudantes a entender e a experimentar as relações entre a arte e a tecnologia em diferentes contextos.

Neste Manual do Professor, oferecemos as bases teóricas, metodológicas e didáticas necessárias para que o Livro do Estudante possa ser utilizado em sala de aula de modo integral, intenso e agradável. Isso é feito relacionando os conteúdos e as práticas do Livro do Estudante às competências gerais,

às competências específicas de Linguagens e às competências específicas do componente curricular Arte, bem como a seus objetos de conhecimento e suas habilidades de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)². Para isso, trabalhamos as seis dimensões do conhecimento artístico propostas pela BNCC – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão – por meio da Abordagem Triangular da educadora Ana Mae Barbosa (1936-), uma das principais referências teórico-metodológicas do ensino de Arte no Brasil.

A Abordagem Triangular propõe que o ensino de artes visuais seja feito na interação entre contextualização, produção e leitura de imagens. Como será mais bem discutido na página XV, tendo como base uma literatura teórica já existente sobre o assunto, ampliamos o objeto da Abordagem Triangular para a dança, a música, o teatro e as artes integradas. Dessa forma, cada Unidade engloba a contextualização histórica e social de obras artísticas, a produção artística dos estudantes – e a leitura/fruição dessa produção pelos próprios colegas e pela comunidade escolar – e a leitura/fruição de obras artísticas por meio de visitas pedagógicas ou de ações que promovam a aproximação entre a escola e os artistas locais. Essa abordagem metodológica visa ao envolvimento dos estudantes com a arte em todos os seus aspectos, contribuindo para a educação integral do sujeito.

Também discutimos os conteúdos que consideramos fundamentais para o entendimento da Arte como componente curricular e sua relação com a história e a sociedade. Explicamos, detalhadamente, os procedimentos metodológicos propostos no Livro do Estudante para auxiliá-lo na realização de cada um deles em sala de aula. Queremos contribuir para uma formação continuada, respeitando seus conhecimentos e suas experiências sobre os temas e colaborando para o **contínuo desenvolvimento de sua metodologia**.

Esperamos que esta coleção seja efetivamente uma aliada em sua tarefa diária e possibilite a você e aos estudantes momentos de descoberta, questionamento, reflexão, prazer estético e ludicidade. Convidamos você a adentrar e a aprofundar-se no universo da arte. Que este manual seja um bom guia e o ajude a fazer as próprias descobertas metodológicas e a complementar seus saberes.

Bom trabalho!

Os autores

¹ Para evitar o uso de o(a), os(as) a todo momento e facilitar a leitura do texto, neste Manual do Professor usamos os termos estudante e professor, no sentido coletivo, abrangendo todos os gêneros.

² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES GERAIS

1. A Arte e os anos finais do Ensino Fundamental

Este item é uma apresentação sintética das propostas que fundamentam a coleção. O objetivo desta apresentação é evidenciar nossos referenciais de forma que isso possibilite a contextualização dos textos teóricos e metodológicos que serão abordados.

Entendemos que o ensino de Arte¹ não pode estar embasado em um método a ser reproduzido como modelo único e imutável, pois:

É importante ressaltar que são o Professor de Arte e o Arte/Educador quem constrói a metodologia, quer seja por ter conhecimento de métodos, ou por registrar suas ações em sala de aula e refletir sobre elas, tornando-as princípios para a criação de suas metodologias. (PIMENTEL, 2017, p. 308).

Acreditamos que uma metodologia flexível seja essencial para que cada professor possa, por meio das propostas apresentadas na obra, criar as próprias metodologias, modificando-as e tendo uma ação criativa sobre elas.

Os conteúdos e as práticas pedagógicas propostos nesta coleção surgiram de uma longa experiência de seus autores como professores e formadores de professores de Arte no Ensino Fundamental. Com base nessa experiência, as Unidades são abertas com imagens e textos introdutórios que devem ser debatidos com os estudantes. A intervenção da turma em um processo de análise de textos, imagens e práticas é reiteradamente solicitada em debates com os estudantes por meio de perguntas provocadoras e de atividades artísticas.

Dessa forma, nossas propostas metodológicas baseiam-se nos pontos que serão apresentados e discutidos neste Manual do Professor, tanto nas “Orientações gerais” quanto nas “Orientações específicas” que acompanham a reprodução do Livro do Estudante.

De acordo com o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para os anos finais do Ensino Fundamental, definimos **temas atravessadores**², em diálogo com as culturas juvenis e que provocam inter-relações com as quatro linguagens³ do componente Arte e a unidade temática das artes integradas. Assim, a coleção mobiliza os objetos de conhecimento e as habilidades em Arte com o objetivo de mobilizar também as competências específicas de Linguagens⁴, de Arte e as competências gerais da Educação Básica.

¹ Usaremos o termo Arte, com a inicial maiúscula, para nos referirmos ao componente curricular, e arte, com a inicial minúscula, para nos referirmos ao campo do conhecimento, suas obras, práticas, etc.

² Tema atravessador é o que contextualiza e está presente em todos os momentos de entrelaçamento dos conteúdos, das práticas e dos diálogos; ele se liga e se cruza com outros temas afins.

³ A BNCC refere-se a artes visuais, dança, teatro e música como linguagens artísticas, além de artes integradas. Assim, por ser esse um documento oficial, que fundamenta as bases da educação em nível nacional, esta coleção aborda o componente curricular Arte e seus campos artísticos como linguagens.

⁴ O componente curricular Arte encontra-se vinculado à área de Linguagens na BNCC.

Cada tema atravessador estrutura um volume da coleção:

- **volume 6:** Processos criativos;
- **volume 7:** Matrizes estéticas e culturais;
- **volume 8:** Patrimônio cultural;
- **volume 9:** Arte e tecnologia.

Por meio dos temas atravessadores, pretende-se:

- Estabelecer uma relação dialógica com os estudantes. Isso se evidencia, entre outras ocorrências, na seção “Trocando ideias” do Livro do Estudante. Nela, o tema é problematizado tendo por base os conhecimentos prévios dos estudantes, e colocado em diálogo com os pontos de vista dos colegas e do professor. (Verificar item 2.)
- Mobilizar os objetos de conhecimento e as habilidades de Arte por meio da Abordagem Triangular, proposta pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa (1936-), na qual o ensino de Arte deve contemplar, de forma integrada e dialógica, a contextualização, a produção e a leitura de arte. (Verificar item 3.)
- Propor uma avaliação processual que se baseia nos conhecimentos adquiridos, nos conhecimentos prévios e nas vivências dos estudantes por meio das diversas problematizações geradas pelo tema de cada volume da coleção. (Verificar item 5.)
- Oferecer ao professor orientações didáticas que valorizem a opinião e as referências artísticas e culturais dos estudantes, próprias das culturas juvenis, problematizando questões relacionadas à arte. A pluralidade de visões sobre a arte e a cultura e o respeito à diversidade são abordados ao longo deste Manual do Professor.
- Relacionar as linguagens artísticas com o cotidiano dos estudantes, valorizando a produção artística destinada a eles e as produções artísticas feitas pelas juventudes, além de abordar, de forma contextualizada, o diálogo com outros componentes curriculares e com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC. Dessa forma, integra-se o ensino de Arte à realidade do estudante, contribuindo para a construção crítica de uma visão de mundo que não seja compartimentada, e sim interdisciplinar.

1.1 A importância da Arte para o processo de educação integral

Em dezembro de 2018 a versão final da BNCC foi homologada, embora sua implementação venha sendo efetivada desde 2017. A construção de uma base curricular comum estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Sua função é orientar os currículos e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em todo o país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC propõe uma formação fundamentada na educação integral, buscando a formação e o desenvolvimento global do estudante, nas dimensões social, física, afetiva, intelectual, ética, moral e simbólica.



A BNCC objetiva a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e opta por uma visão do estudante como sujeito da aprendizagem, valorizando sua singularidade. Isso é feito por meio do conceito de **competência**, que é definido pelo documento como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Todos os componentes curriculares da Educação Básica devem contribuir para o desenvolvimento das competências gerais propostas pela BNCC, na mobilização de seus conhecimentos e habilidades específicos. O **conhecimento** refere-se à aquisição de saberes importantes para a vida, e as **habilidades** constituem a aplicação desses conhecimentos no cotidiano. Isso se dá por meio de atitudes, ou seja, da disposição para aplicar, quando necessário, os conhecimentos e as habilidades em uma rede de valores que propõe sua utilização de forma consciente, ética e construtiva.

Para o componente curricular Arte no Ensino Fundamental, a BNCC prevê quatro linguagens – artes visuais, dança, teatro e música – e abrange as artes integradas:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes **linguagens**: as **Artes visuais**, a **Dança**, a **Música** e o **Teatro**. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. [...] (BRASIL, 2018, p. 193).

Compreender Arte como componente curricular é valorizar suas práticas e saberes em si, extrapolando seu uso como ferramenta pedagógica para a aprendizagem de outros conteúdos. As artes⁵ provocam experiências significativas por meio da experimentação, da leitura das obras de arte e da contextualização dos procedimentos, das técnicas e dos processos criativos em arte. Portanto, além de ser um componente curricular, a Arte é uma experiência que ultrapassa a cópia simples de modelos preestabelecidos ou o desejo de resultados considerados “bons” ou “belos”.

O filósofo italiano Luigi Pareyson (1918-1991) entendia o processo artístico como uma decantação. Por meio das escolhas feitas pelos

artistas, da seleção de materiais, das tentativas, dos erros, dos novos rearranjos, a obra de arte⁶ vai se decantando – em um processo que exige tempo para a separação de seus elementos – até ser finalizada; ou seja, a obra surge do processo criativo e é resultado desse percurso. Assim, o processo criativo é tão importante quanto a obra levada a público.

É comum que o componente curricular Arte interaja com a comunidade escolar por meio de apresentações artísticas. A apresentação ao público é uma característica fundamental das artes, uma vez que estas são construídas também para serem compartilhadas. No entanto, é importante sensibilizar a comunidade escolar no sentido de que eventuais apresentações fazem parte do processo de aprendizagem em Arte e que não devem ser consideradas apresentações profissionais, mas também não devem ser entendidas como “imitação” da arte que é produzida profissionalmente. Essas apresentações devem ser valorizadas, justamente por serem executadas por estudantes ainda em formação, e não devem ser entendidas exclusivamente como “resultado final” do ensino-aprendizagem, mas como parte do percurso criativo dos estudantes. Sobre isso, refletem os autores do livro *Práticas pedagógicas em Artes*:

Apresentações teatrais podem ser experiências criativas, tanto para você quanto para seus alunos, mas isso depende de como o trabalho for proposto. É importante que preservemos tempo e espaço para a criação de aulas, assegurando a possibilidade de descoberta e conhecimento da linguagem teatral pelos alunos, e, claro, também pelos professores. Se, no contexto de sua escola, ainda não há condições de pensar em teatro para outro fim, é bom não esquecer que isso pode ser feito mesmo quando se prepara uma apresentação para datas comemorativas. (MÖDINGER *et al*, 2012, p. 24).

Apesar de o texto citado anteriormente relacionar-se especificamente ao teatro, ele pode ser pensado também para as demais linguagens. É muito comum a apresentação de dança, por exemplo, estar associada, no contexto escolar, a coreografias de passos preconcebidos, acentuando o entendimento da dança apenas como entretenimento durante as datas comemorativas na escola. Sobre esse assunto, em seu livro *Interações: crianças, dança e escola*, a coreógrafa Isabel Marques faz um alerta:

[...] a cópia mecânica de repertórios não educa corpos cênicos ou lúdicos; “educam”, isto sim, corpos silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos. Isso significa também educar cidadãos não lúdicos, silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos. (MARQUES, 2012, p. 41).

É importante frisar que a dança no contexto escolar deve buscar não apenas o desenvolvimento motor dos estudantes, mas principalmente suas capacidades expressivas, imaginativas e criativas. A valorização do processo criativo em relação ao resultado também pode ser observada na BNCC:

[...] Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. [...] A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. [...] (BRASIL, 2018, p. 193).

⁵ Usamos o termo artes ao nos referirmos às diversas linguagens da arte: artes visuais, dança, teatro, música, entre outras.

⁶ Usamos a expressão obra de arte para o produto artístico: uma escultura, uma peça de teatro, uma dança, uma música, um soneto, etc.

Dessa forma, a apresentação de trabalhos de Arte ao público deve ser considerada uma etapa do processo, na qual se experimenta o que vem sendo realizado nas aulas. Por ser uma **experimentação**, o público não deve ser tratado como “juiz”, e sim como “companheiro” de buscas e descobertas. Estabelecer essa relação solidária com o público contribuirá para a formação não apenas dos estudantes, mas também da comunidade escolar e de pais e responsáveis, que constituem geralmente a plateia, quanto às especificidades das artes.

A importância da Arte na escola diz respeito ao valor que o componente curricular agrega ao ensino e à formação do sujeito. Para além dos conhecimentos e experiências específicos do campo artístico, o ensino de Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa dos estudantes em projetos individuais e coletivos, colaborando para a solução e a invenção na resolução de problemas em diversas esferas.

Os desafios do século XXI são sinuosos e envolvem saberes igualmente complexos, que não se dividem em componentes curriculares específicos, mas os convoca para suas tentativas de solução. Segundo o sociólogo francês Edgar Morin (1921-),

[...] para a educação do futuro, é necessário promover grande re-membramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas **também a literatura, a poesia, as artes** [...]. (MORIN, 2011, p. 44, grifo nosso).

A educadora Ana Mae Barbosa escreveu, em 2017, um artigo sobre a importância do componente curricular Arte na educação escolar, em um momento de mudanças de parâmetros e fundamentos com as discussões sobre a BNCC. No artigo, Ana Mae apresenta a obra do professor James Catterall (1948-2017), que fundou o Centro de Pesquisa sobre Criatividade em Los Angeles, nos Estados Unidos, e em Londres, no Reino Unido, com o objetivo de desenvolver estudos do efeito cognitivo das artes na educação. Em seus estudos e experimentos, Catterall concluiu que as artes desenvolvem a inteligência racional e comprovou que a habilidade desenvolvida por meio de técnicas como o desenho contribui para a organização da escrita, para o raciocínio e para a compreensão de imagens científicas. Em relação ao teatro, Catterall verificou o impacto no desenvolvimento de capacidades relativas à inter-relação entre o sujeito, a escola e o mundo, bem como à empatia, à solidariedade e à capacidade de reconhecer e expressar pensamentos, sensações e emoções.

Ana Mae, com base nas pesquisas de Catterall, enumerou alguns benefícios verificados pela prática teatral na educação:

- Maior compreensão da leitura oral de textos;
- Maior compreensão do discurso oral em geral;
- O aumento da interação entre pares;
- Capacidade de escrever com ciência e prolixidade;
- Habilidades de resolução de conflitos;
- Concentração de pensamento;
- Habilidades para compreender as relações sociais;
- Capacidade para compreender problemas complexos e emoções;
- Engajamento;
- Habilidade de interpretação de textos não relacionados;
- Disposição e capacidade de desenvolver estratégias para resolução de problemas. (BARBOSA, 2017, p. 11).

O ensino de Arte nas escolas beneficia o ensino-aprendizagem de modo geral, ou seja, trata-se de benefícios cognitivos promovidos pelo ensino de Arte que colaboram com todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, destacamos habilidades e capacidades referentes à leitura, à interpretação de textos, à escrita e ao discurso oral, à concentração e ao engajamento nas atividades escolares, e à capacidade de interação dos estudantes na resolução de conflitos, na compreensão das relações sociais e de suas emoções, bem como no desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas complexos.

Para além das quatro linguagens artísticas abordadas, a BNCC propõe o desenvolvimento de objetos de conhecimento e de habilidades vinculados às artes integradas. Essa concepção de integração não pode ser confundida com a polivalência; é necessário que cada linguagem seja trabalhada por meio de conhecimento de suas especificidades por parte do professor em uma perspectiva dialógica ou interdisciplinar. Nesse campo, Ana Mae destaca os seguintes avanços individuais e coletivos propiciados pelo envolvimento com as artes integradas na educação, comprovados pelas pesquisas de Catterall.

- Autoconfiança;
- Melhoria do autoconceito;
- Capacidade de assumir riscos;
- Concentração de atenção;
- Perseverança;
- Empatia pelos outros;
- Autoiniciação à aprendizagem;
- Persistência em tarefas difíceis;
- Aprendizagem autoral;
- Habilidades de colaboração;
- Liderança;
- Evasão reduzida;
- Aspirações educacionais mais altas;
- Habilidades de pensamento de ordem superior. (BARBOSA, 2017, p. 12).

As pesquisas cognitivas de Catterall demonstram a importância da Arte para o desenvolvimento de competências relevantes à educação como um todo. Por um lado, isso se relaciona diretamente com as competências gerais da BNCC, para as quais todos os componentes curriculares devem colaborar em suas habilidades e objetos de conhecimento. Por outro, as competências gerais, e mesmo as competências das áreas de conhecimento, não substituem aquilo que é específico de cada componente curricular, que são as **competências específicas** da BNCC. Ana Mae também chama a atenção para o fato de, além de as artes serem importantes para uma formação integral do estudante, elas o são por si mesmas, por isso é preciso contextualizar, ler e experimentar imagens, sons e corporeidades em seus aspectos artísticos. As artes se aprendem por meio da experimentação, da leitura e da contextualização das próprias artes.

Para além dos aspectos cognitivos, os estudantes são sujeitos em desenvolvimento com formações identitárias e culturais singulares. Por isso, o ensino de Arte também proporciona a compreensão das diferenças entre cada contexto sociocultural, contribuindo para a capacidade de adaptação por meio da observação do comportamento, das atitudes, dos desejos e dos interesses dos estudantes, individual e coletivamente.

O pedagogo francês Philippe Meirieu (1949-), ao refletir sobre sua prática em sala de aula e os desafios diários, chega a algumas “evidências pedagógicas”, conforme ele mesmo as intitula:

[...] que cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que todos na sala de aula devem atingir os mesmos objetivos... que cada um dispõe de recursos próprios nos quais pode apoiar-se para lhe permitir superar-se [...] que a interação entre colegas é uma riqueza inestimável que permite a cada um apropriar-se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de vista de outros para desenvolver-se... e muitas coisas ainda. (MEIRIEU, 2002, p. 31).

Partimos dessas “evidências pedagógicas” de Meirieu para a elaboração desta coleção. A proposta metodológica, que não pretende ser um método único, e sim uma abordagem flexível, expressa-se em como se estrutura a coleção: na escolha dos temas atravessadores, das obras analisadas e das práticas artísticas, de pesquisa e de reflexão que constituem as seções do livro. Isso também se evidencia na abordagem avaliativa, da qual trataremos no item 5, e na concepção de que a arte faz parte do cotidiano e dialoga com diversas áreas do conhecimento.

Nas “Orientações específicas” de cada volume do Manual do Professor, apresentamos um quadro em que os conteúdos trabalhados no Livro do Estudante relacionam-se às competências gerais da Educação Básica, às competências da área de Linguagens, às competências específicas de Arte, bem como aos objetos de conhecimento e às habilidades de cada linguagem artística e de artes integradas, além de habilidades de outros componentes e dos TCTs. O estudo desses quadros será importante para que se compreenda a vinculação das propostas do Livro do Estudante à BNCC. Eles são um referencial importante, mas não substituem as metodologias de cada professor em uma relação “solicita” com os estudantes, isto é, disposto a perceber o outro em sua individualidade e, assim, realizar adaptações em suas propostas pedagógicas e instrumentos metodológicos.

1.2 O Ensino Fundamental – Anos finais

Ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve acontecer a consolidação das aprendizagens e a “**ampliação das práticas**” de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BRASIL, 2018, p. 59).

A passagem do 5º ano para o 6º ano, ou seja, dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, é um momento delicado de transição e, por isso, deve ser tratada de forma a possibilitar “um **percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental**” (BRASIL, 2018, p. 59). No decorrer dessa etapa, os estudantes têm a necessidade de se apropriar das formas de organização das diferentes áreas do conhecimento. Para isso, é preciso fortalecer a autonomia deles, propiciando-lhes condições e instrumentos necessários para uma interação crítica com os objetos de conhecimento e as habilidades que compõem os diferentes componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa autonomia também deve se refletir na capacidade de buscar e analisar informações e conhecimentos em diversos contextos, incluindo o universo da cultura digital.

Nessa fase, os estudantes estão em transição entre a infância e a adolescência, um momento de intensas mudanças originadas por transformações de ordem biológica, psicológica, social e emocional. Esse período também se caracteriza pela composição de fortes vínculos sociais e afetivos com pessoas que não pertencem ao

núcleo familiar do estudante, e a escola é um lugar privilegiado no estabelecimento desses vínculos. Em termos intelectuais, ampliam-se as possibilidades pelo desenvolvimento de raciocínios mais abstratos. Os adultos que compõem a comunidade escolar têm uma função muito importante na mediação das relações sociais, intelectuais e afetivas dos estudantes consigo mesmos, entre si e com o mundo.

Os anos finais do Ensino Fundamental têm demonstrado ser uma etapa na qual a maioria dos jovens se engaja de forma cada vez mais intensa na cultura digital. Pela agilidade e pelo imediatismo característicos dessa cultura, é importante que a escola estimule reflexões e análises mais aprofundadas da utilização desse elemento, contribuindo para o desenvolvimento crítico dos estudantes. Por isso, é necessário que as práticas pedagógicas incorporem de forma criativa as tecnologias digitais como fontes de pesquisa, registro e criação. Para isso, e como previsto na BNCC, nesta coleção propomos uma série de ações pedagógicas que demandam a manipulação de recursos digitais a fim de incorporá-los ao cotidiano escolar e de estimular uma relação autônoma, ativa, responsável, reflexiva e ética dos estudantes com essa cultura.

No entanto, somos conscientes das diferenças de acesso a dispositivos digitais e à internet que pode haver entre as localidades e as diversas instituições escolares. Pensando nisso, propomos atividades que também possam ser realizadas em condições menos favoráveis ao uso de tecnologias digitais. Com planejamento e por meio das orientações dadas, acreditamos que, mesmo com acesso reduzido à internet e poucos dispositivos disponíveis, é possível realizar as atividades propostas, mobilizando as competências dos estudantes em relação a essas tecnologias.

De acordo com as pesquisas de Catterall, a arte promove a aquisição de competências múltiplas que contribuem para a formação integral do sujeito. Da mesma forma, a presença das linguagens artísticas na escola fomenta um posicionamento crítico perante a realidade. O respeito aos princípios democráticos e aos direitos humanos é abordado na curadoria das obras apresentadas nesta coleção, e é uma preocupação constante na condução das diversas práticas sugeridas. O contato com a diversidade cultural, com as múltiplas identidades expressas na arte e na cultura e com as diferentes matrizes étnicas que compõem nossa identidade cultural é um princípio que norteia a concepção desta coleção e que constitui dois dos temas atravessadores: matrizes estéticas e culturais e patrimônio cultural. Esses princípios democráticos e de respeito aos direitos humanos guiaram as propostas pedagógicas e artísticas da coleção, e têm o objetivo de contribuir para a formação de um sujeito autônomo e crítico, capaz de contextualizar, ler e experimentar arte, valorizando as diferentes culturas e seus contextos.

1.3 Culturas juvenis

Nem sempre as noções de juventude, adolescência e infância tiveram as definições que existem hoje. A adolescência como fase da vida é um conceito definido pelo psicólogo estadunidense G. Stanley Hall (1844-1924). No Brasil, a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, delimitou algumas diretrizes nesse sentido e normatizou juridicamente a proteção e a garantia dos direitos humanos a crianças e adolescentes.

Além da mudança de conceituação de infância, adolescência e juventude, a realidade dos jovens na atualidade está em constante transformação, exigindo que a escola e a sociedade como um todo estejam preparadas para ampará-los e garantir seus direitos e seu desenvolvimento.

As principais características das juventudes do século XXI são a interação com as tecnologias digitais e as formas de interação multimidiáticas e multimodais, especialmente em relação às redes sociais. Os estudantes dos anos finais do Ensino fundamental são os chamados nativos digitais, e esse aspecto precisa ser considerado para o entendimento de quem são eles e de como eles se relacionam com o mundo.

Se, por um lado, existe a preocupação com uma parcela dos jovens em relação ao uso excessivo das telas, que pode causar problemas físicos e mentais, como isolamento social, depressão, obesidade e sedentarismo, por outro lado a falta de acesso a esses aparatos tecnológicos também é preocupante. Em um país como o Brasil, com desigualdades expressivas de renda, o acesso aos recursos digitais também é desigual e não alcança a maior parte da população jovem.

A desigualdade do acesso a recursos digitais chegou a outros níveis durante o período de isolamento físico da pandemia de covid-19, que se iniciou em 2020 e se estendeu até meados de 2021. Os impactos da pandemia para as juventudes ultrapassam questões de saúde mental, como o sentimento de isolamento e de exclusão e o desenvolvimento de ansiedade e depressão. Passado o período mais crítico da pandemia de covid-19 e com o fim da determinação de isolamento físico e a reabertura das escolas, já é possível levantar alguns dados de como a desigualdade social impactou negativamente a população jovem brasileira em seu processo de aprendizagem, o que se deve à falta de acesso a recursos digitais que possibilitassem assistir às aulas e interagir com os colegas e os professores e à dificuldade de manter uma rotina de estudos sem apoio.

Além das desigualdades sociais, é preciso considerar a diversidade nas culturas juvenis, ou seja, o que desperta interesse e chama a atenção dos jovens e a maneira pela qual eles vivenciam e experimentam o mundo.

É importante considerar a diversidade de jovens e juventudes com os quais o professor vai ter contato ao trabalhar com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. As culturas juvenis devem estar integradas ao planejamento escolar, pois entender os estudantes em suas individualidades e especificidades e considerá-las no processo de ensino-aprendizagem é essencial para estabelecer um diálogo entre o que se aprende e o mundo em que se vive, fazendo com que o processo de aprendizagem seja mais contextualizado e significativo.

Assim, a curadoria de obras desta coleção foi pensada não apenas para contemplar os artistas e as expressões consagradas nas diversas linguagens artísticas, mas também para proporcionar aos estudantes as possibilidades de diálogo das obras com as culturas juvenis.

1.4 Cultura de paz, saúde mental e *bullying*

É possível que a escola seja o primeiro ambiente em que as crianças e os adolescentes convivem com pessoas de diferentes vivências, e é parte do processo de formação cidadã aprender a respeitar os outros e os direitos humanos e acolher a diversidade sem preconceitos. Dessa maneira, é fundamental que no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental os estudantes sejam mobilizados a exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação e a resolução de conflitos, colocando esses aprendizados em prática em contextos sociais mais amplos do que a escola e contemplando o que é preconizado na competência geral da Educação Básica 9.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

Para a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar, é fundamental que a família dos estudantes ou os responsáveis por eles estejam envolvidos de maneira direta e ativa nos encontros nos quais os temas relacionados à cultura de paz são abordados, firmando um compromisso com valores e práticas que colaborem para a cooperação no ambiente escolar e a resolução de conflitos. Nesses encontros e nos momentos em que for necessário, é importante desnaturalizar a violência e mobilizar situações de aprendizagem em que os estudantes se expressem com respeito, empatia, responsabilidade, inclusão e cooperação.

As mudanças e as transformações vivenciadas pelos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental envolvem aspectos físicos e mentais e podem deixá-los vulneráveis, especialmente em relação à saúde mental. É importante que o professor, a comunidade escolar e os pais e responsáveis estejam preparados para promover e garantir o bem-estar psicológico desses jovens, construindo um ambiente de confiança.

A escola também deve estar preparada para fazer os encaminhamentos necessários no caso de diagnóstico de questões relacionadas à saúde mental, tanto em casos de indisciplina ou de comportamento inadequado como em casos de depressão ou de desequilíbrio emocional.

O professor não é nem deve ser o responsável por diagnósticos, mas pode observar criticamente o comportamento dos estudantes, especialmente em situações de socialização e de atividades em grupo, e abordar assuntos relacionados à promoção de saúde mental e à prevenção de transtornos mentais, sempre que possível. Dessa maneira, espera-se que os estudantes desenvolvam competências como autoconsciência, autogestão e consciência social, além de terem habilidades de relacionamento e de serem capazes de tomar decisões responsáveis.

Arelado à promoção de uma cultura de paz e da valorização da saúde mental está o combate ao *bullying* no ambiente escolar. Ainda que este seja um problema presente em diversas esferas de nossa sociedade, a escola pode combatê-lo se encará-lo como um problema e buscar soluções coletivas para resolvê-lo. Para isso, é preciso promover o diálogo, o respeito, a empatia, a colaboração, a inclusão e a responsabilidade.

A princípio pode parecer difícil diferenciar *bullying* de brincadeira, pois a separação entre eles é tênue. As brincadeiras não são incomuns entre estudantes de todas as faixas etárias e fazem parte, inclusive, de sua socialização. No entanto, o *bullying* não é uma brincadeira, ele pode ser diferenciado por se tratar de uma violência intencional, que desqualifica, constrange e oprime o outro de maneira sistemática, na maioria das vezes apontando características físicas.

No Brasil, o *bullying* é entendido como questão de saúde pública, sendo um dos países com as maiores taxas de violência física e psicológica no ambiente escolar. Os resultados dessa agressão variam muito, mas afetam a saúde física e mental das vítimas, com casos de depressão, baixa autoestima e crises de ansiedade.

A identificação de situações de *bullying* é o primeiro passo, e o fundamental, para a superação do problema. O ideal é que,

ao ser identificado um caso, os pais ou responsáveis e a equipe pedagógica, se possível com apoio psicológico, intervenham conjuntamente. O combate ao *bullying* deve constar em ações de promoção da cultura de paz na escola, contando inclusive com o apoio de estratégias como a Comunicação Não Violenta (CNV), método comunicativo para resolução de conflitos desenvolvido pelo psicólogo estadunidense Marshall Rosenberg (1934-2015).

1.5 Temas Contemporâneos Transversais

No contexto de conexão dos estudantes com seu entorno e de construção de uma sociedade mais justa e democrática, a BNCC prevê que sejam incorporados ao currículo os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Os TCTs estabelecem relações entre os conteúdos dos componentes curriculares e as demandas da sociedade, promovendo um aprendizado contextualizado com os interesses dos estudantes, abordando temas que “buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” (BRASIL, 2019, p. 7).

Os 15 TCTs são organizados em 6 grandes áreas: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia, conforme a imagem a seguir.



O Manual do Professor dos quatro volumes desta coleção apresenta seção na qual são abordados os TCTs, trazendo indicações para a problematização e o trabalho com o tema em sala de aula, sempre procurando relacionar o TCT à realidade e ao cotidiano dos estudantes.

2. Visão geral da coleção

A coleção está dividida em quatro volumes, que correspondem aos quatro anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano). Cada volume é composto do Livro do Estudante (LE) e do Manual do Professor (MP), formado pela parte de “Orientações gerais”, pela parte de “Orientações específicas” de cada ano e acompanhado pela reprodução do Livro do Estudante com as respectivas “Orientações didáticas”.

2.1 Os volumes da coleção

Cada Livro do Estudante é composto de quatro Unidades e uma “Atividade complementar”. Cada Unidade é destinada a uma linguagem artística de forma prioritária, ou seja, artes visuais, dança, música e teatro. Em cada ano, as unidades apresentam temas atravessadores comuns. Assim, as diferentes linguagens estabelecem diálogos entre si, ao longo do volume, com base em um tema comum, evidenciando seus pontos de conexões, bem como suas especificidades.

Ao final da primeira Unidade, em todos os livros da coleção, há uma “Atividade complementar” de artes integradas que a conecta com a Unidade 2, logo a seguir. Dessa forma, a “Atividade complementar” articula o caráter interdisciplinar da coleção, abordando os objetos de conhecimento de artes integradas e mobilizando suas habilidades com o objetivo de desenvolver as habilidades e as competências específicas e gerais expressas na BNCC.

Os temas atravessadores tiveram como fundamento os cinco objetos de conhecimento da unidade temática artes integradas presentes na BNCC. O objeto de conhecimento “Contextos e práticas” foi trabalhado no conjunto dos conteúdos, dos debates e das propostas de experimentação que compõem a coleção. Já os outros quatro objetos de conhecimento de artes integradas foram trabalhados como temas atravessadores das unidades que compõem cada volume, organizados da seguinte maneira:

- **6º ano:** Processos criativos;
- **7º ano:** Matrizes estéticas e culturais;
- **8º ano:** Patrimônio cultural;
- **9º ano:** Arte e tecnologia.

Iniciamos o volume do **6º ano** trabalhando com os processos criativos em Arte, seus temas e procedimentos, as técnicas e os saberes específicos de cada linguagem, bem como a interação entre processos criativos de diferentes artes. Nas Unidades são trabalhados os diferentes objetos de conhecimento de cada linguagem, especialmente aqueles referentes a processos de criação e elementos da linguagem. A “Atividade complementar” em artes integradas do 6º ano relaciona artes visuais e teatro, propondo um intercâmbio dos processos de criação e dos elementos de linguagem de ambos por meio da criação de cenas teatrais com base em histórias em quadrinhos. Nessa atividade, contemplamos a produção audiovisual, referente à técnica de *stop motion*, como instrumento de criação, registro, produção e compartilhamento. Dessa forma, propomos a mobilização de tecnologia digital de fácil acesso por meio de computadores ou *smartphones* conectados à internet de forma crítica, criativa, autônoma e responsável.

No volume do **7º ano**, é explorada a diversidade de matrizes estéticas e culturais da cultura popular brasileira. Problematicando categorizações entre arte, artesanato e folclore, pretendemos levar os estudantes a conhecer, fruir e experimentar manifestações culturais e artísticas brasileiras, identificando suas diferentes matrizes estéticas e culturais, em especial as africanas e as indígenas, tanto tradicionais como contemporâneas. A valorização das contribuições africanas e indígenas para a cultura e as artes no Brasil é realizada ao longo dos quatro volumes desta coleção, a fim de ampliar o repertório dos estudantes e de incorporar o trabalho, as técnicas e os saberes em sua diversidade étnica. No volume 7, aprofundamos essa valorização ao tratar da cultura brasileira como tema atravessador das quatro Unidades que o compõem. As linguagens artísticas são tensionadas pelas manifestações populares, sendo levadas a ampliar

suas fronteiras e a se localizar em territórios mistos, nos quais não é possível determinar o que é teatro, dança, artes visuais e música. A cultura popular brasileira revela um hibridismo presente nas manifestações artísticas da tradição popular e seus reflexos na arte contemporânea. A “Atividade complementar” do volume 7 evidencia esse hibridismo ao propor pesquisa, exploração, contextualização, fruição e experimentação nas brincadeiras de boi espalhadas por vários estados brasileiros. As novas tecnologias estão incorporadas à mobilização das habilidades de cada linguagem, bem como das artes integradas. Por meio da pesquisa, do registro, da criação, da identificação e da manipulação de diferentes tecnologias e recursos digitais, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de uma relação ética e inventiva com a tecnologia e a cultura digital presentes no dia a dia de grande parte dos estudantes no Brasil.

No livro do **8º ano**, o tema atravessador é o patrimônio cultural, que, por sua vez, tem muitas conexões com a cultura popular trabalhada no ano anterior, sobretudo no que diz respeito ao patrimônio imaterial e à valorização dos saberes de tradição oral, manifestos por meio do corpo, da cena, da música e da visualidade. De forma contextualizada, propomos a pesquisa, a fruição e a experimentação de práticas artísticas vinculadas à ideia de patrimônio nas artes visuais, na dança, na música e no teatro. Assim, o conceito de patrimônio mobiliza “a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas” (BRASIL, 2018, p. 203). Isso ocorre, principalmente, em contexto interdisciplinar que é explorado de forma aprofundada na “Atividade complementar” deste volume, na qual dança e artes visuais se relacionam de forma dialógica na valorização do patrimônio artístico cultural. Como nos demais volumes, a cultura digital e suas diferentes tecnologias são trabalhadas de forma ativa na pesquisa, no registro, na criação e no compartilhamento de informações e obras artísticas.

No livro do **9º ano**, a área temática atravessadora das Unidades e da “Atividade complementar” de artes integradas é arte e tecnologia. No contexto de consolidação das competências e habilidades do Ensino Fundamental e de preparação para a continuidade da escolarização básica, a cultura digital, na qual grande parte dos adolescentes brasileiros está imersa, e que foi trabalhada ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental na coleção, é colocada em foco com base nas relações entre arte e tecnologia nas quatro linguagens artísticas. Propomos práticas experimentais nas quais os estudantes vão criar, individual ou coletivamente, manipulando diferentes tecnologias e recursos digitais, o que favorece o protagonismo juvenil. Da mesma forma, são debatidos, por meio de exemplos de obras artísticas contemporâneas contextualizadas, os tensionamentos provocados pelas tecnologias digitais nos procedimentos, materiais e processos em artes visuais, audiovisuais, dança, música e teatro. No livro do 9º ano, a “Atividade complementar” de artes integradas busca conexões entre diferentes linguagens artísticas por meio da tecnologia. Dessa forma, desenvolve-se a habilidade dos estudantes de “explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística” (BRASIL, 2018, p. 203). Essa habilidade, relacionada a outras de cada linguagem, propicia o desenvolvimento de competências relacionadas à inserção crítica, criativa, autônoma, ética e responsável dos estudantes no mundo e na cultura digital, de modo reflexivo, ético e responsável.

É importante destacar que, no caso do componente Arte, a BNCC não faz distinção por ano entre objetos de conhecimento e habilidades, dividindo-os apenas em anos iniciais (do 1º ano ao 5º ano) e anos finais (do 6º ano ao 9º ano). Assim, por meio dos objetos de conhecimento e das habilidades propostos de

forma comum para todos os anos finais do Ensino Fundamental, é possível criar um percurso pedagógico diferenciado, no qual a ideia de progressão de conteúdos pode ser substituída por aprofundamentos temáticos de forma interdisciplinar. Esse é o objetivo desta coleção ao propor as temáticas atravessadoras de cada ano, o que também possibilita ao professor, à coordenação pedagógica e à comunidade escolar, incluindo os estudantes, planejar estratégias, procedimentos e instrumentos pedagógicos em torno das propostas da BNCC.

2.2 A estrutura de cada volume

Vamos descrever brevemente as seções que compõem as Unidades e dar orientações para que você possa incorporá-las a seus procedimentos metodológicos em sala de aula, além de detalhar os elementos que compõem o Manual do Professor, de modo a colaborar no planejamento e no uso da coleção em sala de aula.

- **Título da Unidade:** comunica o tema principal da Unidade.
- **Imagem inicial:** imagem relacionada ao tema da Unidade e à linguagem artística que será trabalhada de forma preponderante. Por meio da imagem, é possível realizar associações com os conteúdos que serão tratados em seguida, antes de as explicações teóricas serem apresentadas.
- **Trocando ideias:** perguntas que introduzem o tema da Unidade por meio da leitura da imagem inicial e da identificação do conhecimento prévio dos estudantes, antes do contato com a teoria. As atividades podem ser trabalhadas como indutoras do debate sobre o tema entre os estudantes, mediado pelo professor. Na parte específica do Manual do Professor há orientações pedagógicas sobre cada pergunta. A seção “Trocando ideias” também finaliza cada Unidade, retomando os conhecimentos adquiridos e as vivências dos estudantes.
- **Texto principal:** é o texto explicativo, apoiado por imagens contextualizadas. É uma das fontes de informação elementares presentes na coleção.
- **Outras vozes:** entrevistas, reportagens, notícias sobre pessoas que trabalham nas áreas relacionadas às artes, seguidas de atividades sobre o tema que podem ser feitas por escrito ou oralmente.
- **Mãos à obra:** atividade prática experimental com as linguagens artísticas. Descreve o passo a passo de forma clara e objetiva, com ilustrações que possibilitam a compreensão por parte do estudante e do professor. No Manual do Professor há orientações pedagógicas procedimentais e avaliativas. Essa seção prática constitui um momento privilegiado para exercitar os fundamentos das metodologias ativas de ensino, mais especificamente da aprendizagem colaborativa, pois envolve os estudantes em atividades complexas e muitas vezes interdisciplinares; promove o estímulo à tomada de decisões por parte dos estudantes, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e leva-os a se envolver nos processos de avaliação dos resultados de seus trabalhos e dos colegas (MORÁN, 2015).
- **Atividade complementar: Artes integradas:** desenvolvida em quatro etapas – Conhecer, Pesquisar, Criar e Respeitável público – que contemplam a apresentação do tema, uma proposta de pesquisa em fontes confiáveis e verificáveis sobre a temática desenvolvida, práticas escritas e/ou orais, usando a multimodalidade textual das linguagens artísticas sobre a temática abordada e o compartilhamento das produções, e debate com

a comunidade com base nos conhecimentos adquiridos e nas experiências vivenciadas. O debate deve ser conduzido de modo a desenvolver o convívio social republicano. No momento de criação, a turma poderá exercitar os fundamentos das metodologias ativas por meio da aprendizagem colaborativa.

- **Explorando na rede:** proposta de pesquisa na internet a ser realizada em sala de aula ou fora dela. Explora os conteúdos de pesquisa e de recuperação de informação, entrevista, infográficos e demais formas de produção de texto.
- **Arte do amanhã:** relação das artes com temas importantes para o desenvolvimento social, tecnológico, científico e ecológico de nossa sociedade, evidenciando a necessidade da concorrência de diversos saberes para fazer frente aos desafios contemporâneos visando a um futuro sustentável.
- **Em poucas palavras:** recupera de forma sintética os conhecimentos, as habilidades e as competências mobilizados na Unidade.
- **Para ler, ouvir e ver:** sugestões de livros, áudios, material audiovisual ou outras mídias para os estudantes, levando em consideração a classificação indicativa de acordo com a faixa etária. Cada sugestão é acompanhada de uma breve resenha. Ao longo do Manual do Professor também são sugeridos livros, áudios, materiais audiovisuais ou outras mídias para o docente, igualmente acompanhados de breve resenha.
- **Referencial bibliográfico comentado:** referencial bibliográfico que baseou a elaboração do Livro do Estudante e do Manual do Professor, com comentários que contextualizam a obra, além de referencial bibliográfico complementar para uso do professor, para consulta e pesquisa. Ao final do Manual do Professor, também são apresentadas as transcrições dos áudios trabalhados ao longo do volume; no Livro do Estudante só há esse item no caso de a letra não ter sido apresentada anteriormente.

3. Proposta teórico-metodológica adotada

Entendemos que o professor é o principal responsável pela criação de sua metodologia de trabalho; por isso, nesta coleção são propostas diversas atividades práticas de fruição e de reflexão sobre a arte com o objetivo de subsidiar o professor em sua prática. A intenção é que essas atividades despertem em docentes e em estudantes a vontade de experimentar e de arriscar-se, de modo que fiquem mais abertos ao novo e a tudo aquilo que é diferente do que já se sabe, ou seja, ao mundo das descobertas.

Ensinar é estar aberto a ser atravessado pela experiência, como propõe o educador espanhol Jorge Larrosa. Para ele, a experiência não é algo que pode ser produzido e determinado em um planejamento, mas algo que acontece e, ao acontecer, preenche com significados aquele momento para os que o vivenciam:

A experiência é algo que [nos] acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências, em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2015, p. 10).

No caso das artes, deixar-se afetar pela experiência, estar aberto à experimentação é ainda mais importante. Patrícia Cardona (1949-), professora de dança e pesquisadora mexicana, propõe uma reflexão sobre a poética do ensino de Arte, especificamente de dança, mas que pode ser estendido a outras linguagens:

A arte é um compromisso para criar o futuro de uma linguagem pessoal [...]. Um futuro de linguagem é uma maneira inédita de dizer o que é familiar ou o que foi recém-descoberto [...]. Remove os véus da percepção esquematizada. Destroi os padrões cotidianos da significação. Descobre dimensões desconhecidas. Andamos na busca pela autenticidade perdida. Tarefa nada fácil. (CARDONA, 2017, p. 24. Tradução dos autores especialmente para esta obra).

De acordo com Cardona, entendemos que, por ser uma tarefa nada fácil, ensinar Arte deve ser realmente encarado como um desafio em que se exploram diferentes estratégias, se experimenta, se reflete e buscam-se referenciais para transpô-lo das formas mais inusitadas.

Uma maneira de dispor-se a esse desafio da experiência é cultivar em si mesmo o potencial criativo, a afetividade, a sensibilidade e a capacidade de imaginar mundos alternativos. Por meio da relação sensível e afetiva do professor com a arte, ele pode propiciar aos estudantes oportunidades para que façam as próprias descobertas.

Uma possibilidade de ensinar Arte na escola é a proposta nesta coleção, respeitando a **Arte como componente curricular** em diálogo com outras áreas, e o **estudante como sujeito cultural, produtor e fruidor de arte**, trabalhando as quatro linguagens artísticas de forma equilibrada e interligada, com autonomia e especificidade, bem como as artes integradas. Também acreditamos na **ampliação do repertório artístico** para além das obras mais célebres, contemplando a arte feita por artistas pouco conhecidos, com o objetivo de desmistificá-la como algo inacessível e incentivar que a escola se aproxime dos **artistas da comunidade** na qual está inserida, e explorando as produções relacionadas às culturas juvenis. Por fim, confiamos que o professor, por meio de sua experiência como docente, tem a capacidade de adaptar as propostas aqui apresentadas de forma propositiva, **criando a própria metodologia**.

3.1 O livro didático de Arte – Aspectos metodológicos

A metodologia do ensino de Arte vem se desenvolvendo e se aprofundando com o tempo. Sua inclusão no Programa Nacional do Livro Didático é bastante recente, tendo ocorrido em 2015, bem como o hábito de os professores de Arte trabalharem com o suporte do livro didático. Muitas vezes, pelos anos de prática, os professores vão reunindo os próprios materiais didáticos e desenvolvendo suas metodologias. O desenvolvimento de uma metodologia própria de cada professor é fundamental ao desempenho criativo da docência.

Pretendemos dar suporte teórico e metodológico para que o professor possa usar sua experiência e sua criatividade na condução das propostas, acrescentando outras e modificando-as quando necessário, desenvolvendo a própria metodologia em sala de aula. A seguir, vamos explicitar algumas referências metodológicas que contribuem para a construção da proposta didática desta coleção.

3.1.1 Metodologias ativas

Há algum tempo, as pesquisas e os estudos na área da educação têm colocado em cheque as metodologias tradicionais de ensino, questionando especialmente o modelo baseado na simples transmissão de informações em aulas expositivas, que coloca o estudante como receptor passivo de conteúdos. Assim, aos poucos, a educação passou a ser centrada nos estudantes, tornando-os agentes e protagonistas da própria aprendizagem, e colocou o professor como mediador entre eles e os conteúdos.

Esse movimento acompanha as transformações da sociedade atual, pois os estudantes estão inseridos em um contexto de novas tecnologias e de fácil acesso a ferramentas digitais. Eles estão expostos a conteúdos diversos, o que aumenta a necessidade de mediação entre eles e as informações do mundo e de instrumentos para que essas informações sejam assimiladas de maneira significativa e crítica.

As metodologias ativas constituem, então, um novo caminho para as práticas pedagógicas, com o objetivo de fornecer subsídios ao professor para que as aulas sejam mais dinâmicas, acompanhando o ritmo das informações a que os estudantes têm acesso. Além disso, a prática pedagógica com base nas metodologias ativas desenvolve a autonomia dos estudantes, valorizando suas opiniões, seus conhecimentos prévios e suas experiências, assim como incentivando reflexões. Dessa maneira, eles são preparados para atuar como cidadãos na vida em sociedade.

Metodologias ativas

- **Estudantes como agentes da construção da própria aprendizagem.**
- **Aulas mais dinâmicas.**
- **Maior autonomia dos estudantes.**
- **Valorização de opiniões, conhecimentos prévios e experiências.**
- **Incentivo à reflexão.**
- **Preparação para atuar na vida em sociedade.**

O foco de uma prática pedagógica que considere as metodologias ativas é o trabalho com um processo de aprendizagem mais desafiador e motivador para os estudantes, propondo a construção de conhecimentos por meio de questionamentos e de experimentação e incentivando as potencialidades individuais, como criatividade e sensibilidade.

Entre as metodologias ativas mais utilizadas atualmente estão a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem entre times, a sala de aula invertida, as abordagens mistas e a aprendizagem colaborativa.

Nesta coleção, há seções que se inserem nas bases da aprendizagem colaborativa, como “Mãos à obra” e “Atividade complementar”, pois promovem

[...] uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. (TORRES; IRALA, 2014, p. 61).

Assim, as atividades propostas nessas seções valorizam o conhecimento prévio dos estudantes e sua maneira de ver o mundo e de estar nele, incentivando o compartilhamento de saberes e a construção do respeito mútuo e da empatia, o que leva a uma atuação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem em Arte.

3.1.2 Argumentação

A adoção de uma prática educativa que pretende formar sujeitos críticos, questionadores, conscientes e que ajam orientados por princípios éticos e democráticos tem como base o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes. É a capacidade de argumentar que possibilita a eles identificar falácias, reconhecer sentidos comuns, discernir fato de opinião, analisar premissas e pressupostos e avaliar argumentos de autoridade para, então, formar opiniões próprias e embasadas objetivamente.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa permite uma participação ativa na sociedade, pois fornece subsídios para que os estudantes exponham ideias e conhecimentos embasados, com clareza e organização, de maneira respeitosa e de acordo com os direitos humanos.

A argumentação é uma habilidade essencial para o convívio humano e social. A dimensão da importância da argumentação é dada por Fiorin (2015, p. 9):

A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias. No contexto em que os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade é que surgem também os primeiros tratados de argumentação. Eles ensinam a arte da persuasão. Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem.

A coleção apresenta oportunidades em que o professor poderá levar os estudantes a exercitar suas capacidades argumentativas de maneira oral e escrita, como na realização de atividades de pesquisa seguidas de apresentação e debate de ideias. É importante que, no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental, eles sejam incentivados a recorrer à argumentação embasada e a verificar fontes e informações, procurando argumentos que as corroborem ou as contrariem.

Dessa maneira, os estudantes desenvolvem a argumentação de forma significativa, respeitando a pluralidade de ideias e contemplando a competência geral da Educação Básica 7 da BNCC:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9).

3.1.3 Inferência

Entende-se por inferência a organização dos sentidos apreendidos e elaborados pelos leitores no contato com um texto. A inferência resulta de relações estabelecidas entre o que se lê e o repertório cultural do leitor, ou seja, é um processo cognitivo que ultrapassa uma leitura, pois abarca nela a vivência de quem lê.

A leitura e a compreensão de um texto vão além do que está escrito e explícito nele, sendo necessário que o leitor seja capaz de pensar, inferir e concluir, com base em seus conhecimentos prévios e suas experiências. É a capacidade de inferir que leva os estudantes, ao lerem um texto, a refletir sobre seus conteúdos, a relacionar esses conteúdos à própria visão de mundo e a gerar novos conhecimentos do conjunto de saberes que resulta dessa leitura.



É essencial que os estudantes sejam capazes de realizar leituras em níveis inferenciais, pois essa é uma característica fundamental para a habilidade de compreensão da linguagem. Assim, compreender um texto está estritamente relacionado à qualidade e à quantidade de inferências geradas no decorrer da leitura, pois o leitor precisa preencher as lacunas deixadas implicitamente no texto.

A capacidade de leitura inferencial, ou seja, de concluir, levantar hipóteses, deduzir e formular novos sentidos, está intimamente ligada à atuação dos estudantes na sociedade, pois com essa habilidade eles estarão aptos a compreender contextos históricos, saber o que está por trás de disputas de narrativas e disputas políticas e encontrar soluções para problemas de sua realidade, isto é, a leitura inferencial é essencial para uma atuação consciente e responsável na sociedade.

Nas aulas de Arte, o exercício da inferência pode ser realizado na abordagem dos textos teóricos e na execução das atividades. Uma das possibilidades de exercitar essa capacidade com a turma é fazer perguntas que levem os estudantes a antecipar informações e a verificar se as hipóteses são factíveis, incentivando-os a retomar seus conhecimentos prévios. Esse tipo de processo também pode ser feito em relação à leitura de obras de arte, levando os estudantes a relacioná-las a elementos da própria realidade.

3.1.4 Pensamento computacional

Embora a expressão **pensamento computacional** remeta à noção de tecnologia digital, esse conceito está relacionado a ferramentas e estratégias que podem auxiliar na resolução de problemas. Assim, o pensamento computacional ultrapassa ferramentas digitais e precisa ser compreendido também no âmbito de atividades desplugadas, ou seja, sem o uso de computadores.

Brackmann propõe a seguinte definição para pensamento computacional:

O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou uma máquina possam executá-los eficazmente. (BRACKMANN, 2017, p. 29).

Em relação à abordagem desplugada para o desenvolvimento do pensamento computacional, Brackmann defende:

Muitos tópicos importantes de Computação podem ser ensinados sem o uso de computadores. A abordagem desplugada introduz conceitos de *hardware* e *software* que impulsionam as tecnologias cotidianas a pessoas não técnicas. Em vez de participar de uma aula expositiva, as atividades desplugadas ocorrem frequentemente através da aprendizagem cinestésica [...]. (BRACKMANN, 2017, p. 52).

Nesse sentido, Brackmann propõe quatro pilares de organização do pensamento computacional, os quais podem ser utilizados em etapas da realização de atividades em Arte, de modo que os estudantes desenvolvam habilidades de identificação e de resolução de problemas de forma mais assertiva. Essas etapas podem ser utilizadas especialmente na realização de atividades práticas e de pesquisa, como nas seções “Mãos à obra” e “Explorando na rede”. São elas:



O processo de decomposição envolve dividir uma tarefa ou um problema em partes menores, mais fáceis de visualizar, entender e gerenciar. Assim, cada uma das partes subdivididas é resolvida individualmente, facilitando a compreensão e gerando o entendimento posterior do todo.

A etapa de reconhecimento de padrões consiste na identificação de características similares entre as partes do problema

ou da atividade, ou entre outros problemas e atividades já praticados e solucionados. Assim, os estudantes passam a ser capazes de retomar soluções e estratégias para a realização da atividade.

A abstração é a parte do pensamento computacional que leva os estudantes a selecionar os elementos mais importantes para a realização da atividade, preterindo aspectos que não precisam ser considerados.

Por fim, a etapa dos algoritmos, que envolve todos os processos anteriores, pode ser definida como o conjunto de “regras”, de etapas para a resolução de um problema, que pode ser retomado de atividades anteriores, não sendo necessário recriar um algoritmo toda vez que houver uma atividade do mesmo tipo.

3.2 A Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular é uma metodologia proposta por Ana Mae Barbosa, após pesquisas realizadas no período de 1983 a 1992, e vem sendo, desde então, enriquecida e ampliada pela própria autora e por professores e artistas que se dedicam ao estudo e à prática dessa metodologia em sala de aula (BARBOSA, 2021). A importância da proposição de Ana Mae vem da precisão das três ações básicas que formam o triângulo pedagógico para o ensino-aprendizagem em/sobre Arte: a criação (fazer artístico), a leitura da obra de arte e a contextualização (BARBOSA, 1988).

O **fazer artístico**, ou a criação, em sala de aula dominava o contexto do ensino de Arte no ambiente escolar brasileiro na década de 1980, que se centrava na produção artística do estudante, enfatizando a expressão de sua subjetividade e o espontaneísmo. A esse ambiente, Ana Mae adicionou os componentes **leitura da obra de arte** e **contextualização**, apresentando-os como fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem em Arte, formulando, assim, a tríade baseada nas ações: **fazer-ler-contextualizar** (BARBOSA, 2019). A Abordagem Triangular propõe, portanto, fundamentar o ensino de Arte em metodologias que “correspondam aos processos mentais de FAZER Arte, materializando uma ideia; LER/VER imagens, o campo de sentido ou obras de Arte e CONTEXTUALIZAR” (BARBOSA, 2021, n.p.).

Com o objetivo de evitar interpretações dúbias, Ana Mae adotou a expressão **leitura** da obra de arte em vez das palavras **apreciação** ou **fruição**. Dessa forma, a pesquisadora afirma o caráter objetivo da ação, em contraposição à simples ideia de emoção diante de uma obra. Para Ana Mae, a leitura da obra de arte é “questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos estudantes a receptáculos das informações do professor” (BARBOSA, 1988, p. 40).

Em relação à contextualização de uma obra de arte, Ana Mae defende que

pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não. (BARBOSA, 1988, p. 37).

O objetivo de trabalhar a contextualização das obras de arte em sala de aula é apresentá-las de maneira a propiciar a produção de sentido pelos estudantes. Segundo Ana Mae,

a ideia de basear o ensino da Arte no fazer e no ver Arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da Arte/Educação em todo o mundo. A triangulação com a **contextualização** foi o que distinguiu e problematizou socialmente a proposta brasileira [...]. Todas as disciplinas, todo o conhecimento humano categorizado pode ser movimentado no processo de contextualização desde a Matemática, Ciências, Antropologia, História, Sociologia etc. Enfim, a obra convida o espaço ao redor. As circunstâncias de várias naturezas e a curiosidade do sujeito para colaborar no entendimento da imagem que analisa e na imagem que produz. A contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade e para a leitura do social. (BARBOSA, 2021, n.p., grifo nosso).

Essas três ações devem ser entendidas como relacionadas entre si, sem uma ordem fixada ou uma relação hierárquica entre elas para serem trabalhadas. Em publicações recentes, Ana Mae chega a usar a metáfora do zigue-zague para descrever as relações entre as três ações da Abordagem Triangular, apontando a contextualização como o ponto fundamental de movimento dentro da proposta, uma vez que tanto o fazer arte quanto a leitura de uma obra de arte exigem contextualização para que ocorram de maneira efetiva (BARBOSA, 2019). Assim, deve-se entender as três ações básicas que compõem a Abordagem Triangular de maneira entrelaçada e relacionada aos modos como se aprende/ensina Arte, e não como um modelo para o que se aprende ou o que se ensina.

Inicialmente pensada para o ensino de Arte por meio da imagem e ancorada nas artes visuais, a Abordagem Triangular foi incorporada e modificada para atender as demais linguagens artísticas ao longo do tempo. Nesta coleção, incluímos nessas pesquisas de ampliação da Abordagem Triangular, em uma perspectiva dialógica, as diversas linguagens artísticas: artes visuais, música, dança, teatro e artes integradas. Ao relacionar a produção e a experimentação das materialidades e das técnicas das diferentes linguagens a seus contextos históricos, culturais e sociais, bem como à capacidade de realizar leituras críticas das produções individual, dos colegas e de artistas diversificados, leva-se os estudantes a uma relação dialógica com a experiência em Arte.

Os temas atravessadores e os TCTs, abordados nos quatro volumes do Livro do Estudante e tratados por meio de textos, atividades, pesquisas e criações, têm como objetivo contemplar a tríade das ações fazer-ler-contextualizar, proposta por Ana Mae. Ao abordar criticamente uma mesma temática na diversidade de experimentações específicas de cada linguagem e em sua contextualização histórica, possibilitamos aos estudantes a autonomia em relação às próprias produções, bem como ao pensamento crítico e à percepção sinestésica provocada pela arte, além da relação com o contexto em que vivem.

Sugerimos ao professor que mantenha um relacionamento dialógico com os princípios da Abordagem Triangular, que propõe abordar o ensino de Arte de forma contextualizada, respeitando sua complexidade. Portanto, o professor é convidado a relacionar esses conceitos com sua prática diária em sala de aula, e é possível que algumas dessas propostas já integrem suas aulas. Reiteramos que esta coleção pretende contribuir conceitualmente, com textos teóricos, propostas de práticas e experiências, para que o professor continue na busca do que Meirieu chama de **momento pedagógico**, ou seja,

o instante em que, sejam quais forem nossas convicções e nossos métodos pedagógicos, aceitamos ser surpreendidos diante desse rosto [do estudante], de sua estranheza, de sua radical e incompreensível estranheza. (MEIRIEU, 2002, p. 60).

A estranheza da qual fala o autor diz respeito à percepção da singularidade de cada estudante e à disposição para rever e adaptar as práticas docentes com base nesse entendimento. Esse diálogo é também mediado pelas materialidades, pelas técnicas e pelas estéticas das linguagens artísticas, que contribuem para a criação de diversos procedimentos metodológicos singulares e contextualizados nas condições históricas, sociais, econômicas, estéticas e culturais de cada professor e de cada estudante.

3.3 Seis dimensões do conhecimento em Arte

Conjuntamente à Abordagem Triangular, a proposta teórico-metodológica desta coleção é orientada pelas seis dimensões do conhecimento em Arte da BNCC. Essas dimensões foram propostas como abordagens que, “de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2018, p. 194). Elas atravessam os objetos de conhecimento e as habilidades das artes visuais, da dança, da música e do teatro, bem como das artes integradas:

[...] Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 194).

Apenas como um exercício didático, apresentamos as relações que podem ser estabelecidas entre as dimensões do conhecimento da BNCC e cada um dos vetores da Abordagem Triangular, destacando que não há entre eles relações hierárquicas.

Criação: trata-se do fazer artístico e, nesse sentido, dialoga com o eixo da produção na Abordagem Triangular. De acordo com a BNCC, é uma atitude “que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas.” (BRASIL, 2018, p. 194). Essa dimensão corrobora o fundamento teórico da coleção no que diz respeito à experiência, à estética e à poética como criação. Na coleção, propomos práticas que incentivam a criação por meio da experiência estética com procedimentos oriundos de saberes diversos e reflexões que geram uma poética, um “jeito de fazer” específico no trabalho de cada estudante.

Crítica: envolve os estudos e as pesquisas das diversas manifestações culturais experimentadas e conhecidas. Trata-se das “impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações [...]” (BRASIL, 2018, p. 194). Relaciona-se com a contextualização da Abordagem Triangular, sendo de fundamental importância para que o ensino de Arte na escola mobilize habilidades e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento das competências gerais e específicas que envolvem o social, a cultura, as linguagens artísticas e a estética. Na coleção, por meio do debate, das rodas de conversa, das

perguntas e das avaliações sobre a própria prática artística e as práticas de artistas diversos, propomos um ensino provocador do pensamento crítico, contextualizando a própria produção e a de outros artistas a seus contextos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais.

Estesia: relacionada ao eixo da leitura na Abordagem Triangular. A estesia “refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais.” (BRASIL, 2018, p. 194). Na coleção, o destaque da estesia como dimensão do conhecimento em Arte é de fundamental importância, pois valoriza a percepção e o desenvolvimento da sensorialidade tanto por parte dos estudantes no fazer artístico quanto por parte da comunidade escolar e do fruidor da obra de arte. Também está ligada à produção, pois por meio da estesia, ou seja, da experiência sensível do sujeito, transformam-se os materiais, o espaço e o corpo no processo de criação em arte. A estesia é trabalhada na coleção tanto na seção “Mãos à obra” quanto nas rodas de conversa nas quais se valoriza a reflexão sobre os aspectos sensoriais do fazer artístico dos estudantes e de outros artistas. Em relação às competências gerais e específicas, a estesia mobiliza conhecimentos e habilidades referentes ao cuidado de si, ao reconhecimento do espaço da escola e à relação estética com as produções humanas e naturais.

Expressão: associada à produção, “refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo.” (BRASIL, 2018, p. 194). A expressão diz respeito à relação da subjetividade do sujeito, individual ou coletivamente, com os elementos e os recursos de cada linguagem artística. Na coleção, são mobilizadas as habilidades relativas aos elementos das linguagens artísticas e aos processos de criação como objetos de conhecimento na seção “Mãos à obra”. São propiciados o manejo e a reorganização das materialidades artísticas e de suas formas de construção imagéticas, sonoras, espaciais, corporais, etc. Uma das principais críticas que Ana Mae faz ao ensino de Arte baseado exclusivamente na expressividade é que ele não inclui as outras dimensões da experiência artística, vinculadas à leitura e à contextualização da Arte. Por isso, as práticas expressivas são relacionadas a outras dimensões, a fim de contribuir para o desenvolvimento de competências referentes à capacidade de organização do pensamento dos estudantes e à capacidade de expressão em diversas linguagens, incorporando aspectos referentes à visualidade, à corporeidade e à sonoridade.

Fruição: segundo a BNCC (2018, p. 195), “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais”. Fruir uma manifestação artística ou uma obra de arte é mais que assistir a ela ou observá-la, é agir com ela. Por vezes, essa ação pode gerar significado, prazer e, inclusive, repulsa. A obra de arte trabalha com uma diversidade de temas e referenciais, com o objetivo de provocar diferentes reações em quem se relaciona com ela. Na coleção, possibilitamos uma experiência continuada dos estudantes com diversas obras ou manifestações artísticas de épocas, lugares e grupos sociais distintos, tanto por meio do Livro do Estudante quanto do material de áudio. Também propomos visitas pedagógicas a centros culturais de diversas linguagens, bem como o contato com artistas da região, com o objetivo de estabelecer uma relação próxima destes com a

escola, para mútuo benefício. Lembramos que, para isso, é fundamental estar atento à classificação indicativa das exposições e das obras de teatro, dança ou música. Para além das obras de arte realizadas por artistas profissionais, a fruição da produção artística dos colegas também é muito importante, pois permite uma aprendizagem conjunta e possibilita o manejo dessa dimensão de forma constante em sala de aula.

Reflexão: presente no campo da fruição e no da contextualização, “refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais” (BRASIL, 2018, p. 195). As competências relacionadas à reflexão são um objetivo educacional comum a todos os componentes curriculares. A arte possibilita uma forma diferenciada de reflexão, na qual atuam não apenas as informações e o intelecto, mas também a sensibilidade, as emoções e as percepções. Essa forma de análise e interpretação das manifestações artísticas e culturais é importante na construção das narrativas estéticas. Na coleção, essas narrativas foram ativadas na experiência dos estudantes tanto como fruidores quanto como criadores em arte. Trabalhamos de forma reflexiva com a arte, possibilitando uma apreensão do próprio processo de aprendizagem por parte dos estudantes, que, assim, tornam-se capazes de mobilizar conhecimentos em situações relacionadas a sua vida e a sua experiência. Isso é feito por meio das rodas de conversa, dos debates, da pesquisa e da autoavaliação de práticas artísticas. A reflexão vincula-se à construção de “uma relação ‘de verdade’, jamais pura com certeza, [...] e esboça uma verdadeira ética da comunicação pedagógica” (MEIRIEU, 2002, p. 79).

3.4 Artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas

Ainda no campo das propostas da BNCC, é importante citar o entendimento dela sobre cada uma das quatro linguagens que compõem o componente curricular Arte. Esse entendimento é o mesmo seguido por esta coleção em suas propostas metodológicas.

Nesta coleção, as artes, em suas quatro linguagens, foram entendidas e experienciadas como produções de seu tempo, relacionando-se social e politicamente com as condições históricas de cada época, com foco na contemporaneidade. Pretendemos estimular uma reflexão crítica por parte dos estudantes, provocada e mediada pelo professor, sobre o mundo, seus temas e formas artísticas, como a tecnologia, as culturas populares e o patrimônio cultural. Essa reflexão é gerada por perguntas motivadoras, cujas respostas possam expressar pontos de vista divergentes, estimulando a capacidade de diálogo e de argumentação e a convivência com posições contraditórias, respeitando os princípios éticos e democráticos do convívio social republicano. Assim, estimulamos um pensamento crítico que se exerce, também, pelo tensionamento de diferentes posições.

Nas definições das quatro linguagens no âmbito do ensino de Arte na Educação Básica, as artes colaboram para o entendimento da diversidade do mundo, da relação entre os bens culturais e as comunidades que os produzem, da experiência como lugar da imaginação, da memória, da emoção e da reflexão. No trabalho com as materialidades e as linguagens verbais e não verbais próprias das artes, os processos artísticos pretendem ampliar as formas de se perceber o mundo, incluindo

o corpo de maneira completa, em seus aspectos sensoriais, cognitivos, reflexivos, emocionais, entre outros.

Artes visuais

O desafio das artes visuais nesta coleção foi o de modificar o eixo analítico geralmente associado ao campo que privilegia a Europa e os Estados Unidos como produtores de uma cultura artística “original”. Assim, consideramos as artes visuais e seu diálogo contínuo com as matrizes africanas, indígenas e populares.

Visando à constituição de um saber plural, mediamos esse desafio com: a experiência individual e coletiva dos processos de criação e das técnicas e expressões presentes nas artes visuais; a ampliação das referências da cultura artística não só dentro do campo das artes visuais, mas também naqueles trabalhos em que elas se integram com linguagens audiovisuais, gráficas, cenográficas, musicais, etc.; e a abordagem das diversas possibilidades de experimentar essas produções, levando em conta aspectos imagéticos como a forma, as cores, a dimensão, entre outros.

Dança

Nesta coleção, a dança como linguagem visa levar os estudantes à compreensão dos aspectos culturais, estruturais, dinâmicos e expressivos do movimento do corpo que se descobre dançando. Destacam-se as experiências que relacionam a corporeidade e a produção estética com as atividades de improvisação e os processos criativos de sequências de movimento e/ou coreografias a serem realizadas individualmente, em duplas e em grupos, estimulando os estudantes a descobrir o próprio corpo, a produzir, compreender e analisar os trabalhos realizados, além de apreender noções e habilidades para a apreciação estética e a análise crítica da dança.

Essa proposta se pauta no binômio fazer-pensar a dança com base no contexto dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de construir uma relação com os outros e com o mundo, considerando as relações sociais, políticas e culturais deles em sociedade. Com obras de artistas nacionais e internacionais, a dança é abordada em uma perspectiva multidisciplinar em que o corpo é um dos principais eixos de articulação com conhecimentos e habilidades de diversas áreas.

Música

Nesta coleção, a abordagem de música inclui a apreciação e a criação sonoras, além da compreensão de sua inserção nos aspectos culturais dos diferentes povos. Foram explorados processos criativos individuais e coletivos com foco na utilização consciente dos parâmetros sonoros e suas combinações nos exercícios de criação musical, na improvisação e em registros gráficos tradicionais e alternativos dos sons.

Também foram apresentados diversos artistas e obras das culturas da juventude, estimulando os estudantes a ampliar seu repertório de escuta musical. A música foi trabalhada como conhecimento em si e em suas interfaces com as artes visuais, a dança e o teatro, trazendo exemplos de grupos e obras brasileiras e de outros países em que as possibilidades de artes integradas sejam evidenciadas. Também foram vistas a relação da música com outras áreas do conhecimento, como a tecnologia, as culturas populares, o patrimônio cultural e os processos criativos.

Teatro

O teatro é abordado na coleção como experiência do encontro entre artistas, técnicos e público em uma mesma coordenada

espaço-temporal. Diversos processos criativos coletivos foram explorados com foco na improvisação, no jogo, na contação de histórias, na experimentação com o corpo, na relação com a música e com o texto teatral, entre outras possibilidades. Em todos os processos criativos, o espectador foi considerado um participante do processo desenvolvido pelos estudantes. Dessa forma, pretendemos ressignificar a relação artista-espectador como uma ação de cooperação e complementaridade da cena teatral. O teatro, como arte multissensorial, foi explorado em suas teatralidades cotidianas, relacionadas à percepção de mundo dos estudantes e a sua realidade, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Da mesma forma, como arte coletiva, o teatro contribui para o aprimoramento das habilidades de relacionamento interpessoal, por meio do trabalho em grupo em um ambiente acolhedor e solidário.

A encenação foi concebida como parte de um processo, sendo possibilitada pela improvisação e sua posterior repetição como cena, ou reescrita como texto dramático. Também foram utilizados fragmentos de textos teatrais destinados à faixa etária dos estudantes. Por meio das atividades práticas em teatro, estimulamos os estudantes a explorar diversos componentes da encenação, como a personagem, o figurino e objetos de cena, entre outros.

Por fim, o teatro foi contemplado como uma arte multidisciplinar que envolve conhecimentos e procedimentos das artes visuais, da dança, da música, do circo, da cultura popular, do audiovisual, das tecnologias digitais e do patrimônio cultural. Como contextualização, trabalhamos diversos exemplos de grupos teatrais brasileiros e internacionais e obras brasileiras e latino-americanas que evidenciam essa característica multidisciplinar, relacionando ainda o teatro com outras linguagens e mesmo com outras áreas do conhecimento.

Artes integradas

A coleção aborda as artes integradas na “Atividade complementar”, que propõe a experimentação de diferentes processos criativos explorando as especificidades das linguagens artísticas e suas relações intrínsecas, abrindo espaço para o hibridismo da arte contemporânea, bem como das manifestações culturais tradicionais.

Assim, buscou-se ampliar o repertório cultural dos estudantes com base no trânsito criativo entre as linguagens artísticas e suas formas híbridas, evidenciando conexões e procedimentos estéticos, além de suas formas de se relacionar com o tempo e a sociedade da qual fazem ou fizeram parte. Isso acontece na integração do conhecimento entre as diversas linguagens artísticas em práticas que, conhecendo as especificidades de cada arte, transita entre elas e, muitas vezes, chega a criar uma nova forma expressiva ou procedimental, possibilitando uma aprendizagem complexa.

A BNCC, nesse sentido, estabelece as artes integradas como a unidade temática que “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.” (BRASIL, 2018, p. 197). Para isso, foram apresentados vários exemplos de obras artísticas que integram mais de uma linguagem e a influência tecnológica na produção artística contemporânea. Além disso, há atividades experimentais que pretendem relacionar diferentes linguagens artísticas de maneira prática, contextualizada e reflexiva. Esses conteúdos são trabalhados ao longo da coleção e distribuídos nos quatro volumes, mas aparecem principalmente nas “Atividades complementares”, presentes após a primeira Unidade de cada volume.

4. Grupos grandes e de estudantes com diferentes perfis

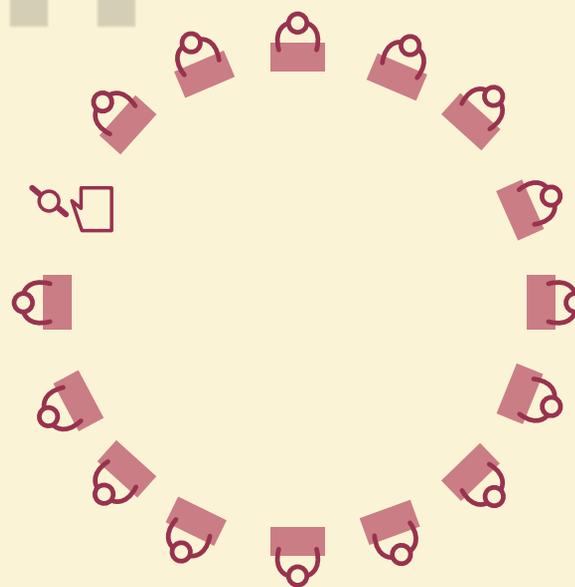
A realidade das turmas nas escolas brasileiras no que se refere à quantidade de estudantes é bastante variada em todo o território, sendo muito comum que o professor precise adaptar seus trabalhos em salas de aula com grande número de estudantes e que estes apresentem diferentes perfis, com diversos níveis de aprendizagem e diversificados perfis econômicos, sociais e políticos.

A educação voltada aos estudantes parte do pressuposto de que os objetivos de aprendizagem sejam definidos com base no conhecimento de cada um, evitando, assim, práticas de massificação e o apagamento das individualidades e das diferenças.

Valorizar a trajetória e os interesses de cada indivíduo faz com que a turma coletivamente e os estudantes individualmente desenvolvam a competência geral da Educação Básica 9 da BNCC, que pressupõe:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

Se, por um lado, uma turma numerosa e diversa apresenta desafios ao professor, como as dificuldades cotidianas de acompanhamento individual de aprendizagem, por outro traz variedade de conhecimentos, de histórias de vida, de opiniões, etc. É importante que essas diferenças sejam tratadas com respeito em sala de aula, funcionando como uma maneira de enriquecer as propostas, as atividades e os debates com os estudantes. Esse enriquecimento do convívio em sala de aula, da interação social e da aprendizagem é ainda mais potencializado quando é exercitada a aprendizagem colaborativa. Ao acolher a diversidade dos estudantes, possibilita-se a eles o desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento e da confiança.



Grupos numerosos e diversos são um desafio para o professor, mas é possível tirar proveito dessa situação e criar um ambiente favorável à aprendizagem.

Algumas abordagens didáticas podem colaborar para que o convívio em turmas numerosas e com estudantes de diferentes perfis seja proveitoso. No contexto de pluralidade, conhecer bem os estudantes favorece a inclusão significativa de cada um deles. Por isso, destaca-se a importância de dedicar um tempo no início do ano letivo para o diagnóstico da turma e o estabelecimento de vínculos com os estudantes, reconhecendo e mapeando individualidades, interesses, dificuldades e habilidades. Feito isso, será possível explorar as possibilidades de atividades e práticas em duplas, trios ou grupos maiores, aproveitando as potencialidades de cada indivíduo e a troca entre os estudantes, incentivando a colaboração e a superação de dificuldades com o auxílio dos colegas, ou seja, incluindo toda a turma e considerando suas individualidades, levando a um processo de ensino-aprendizagem concreto e significativo.

Em especial nas atividades práticas, é possível explorar os fundamentos das metodologias ativas, com a aprendizagem colaborativa, incentivando os estudantes a trabalhar em equipe, de modo que todos colaborem e tenham papel importante e decisivo na realização da atividade. Dessa maneira, eles são motivados a participar, desenvolvem a capacidade crítica, criativa e propositiva, e avaliam as ideias dos colegas coletivamente, bem como aprendem a ter respeito por elas.

As atividades com grupos grandes e diversos em práticas que envolvem etapas podem gerar confusão e sobrecarga de trabalho em alguns estudantes do grupo, deixando outros sem função e sem oportunidade de participar ativamente. Para evitar esse tipo de situação, pode-se auxiliar a turma a organizar e a dividir as tarefas, explorando as habilidades e os interesses de cada um dos integrantes do grupo.

No caso específico de Arte, em uma atividade prática de teatro, por exemplo, é possível dar a um estudante que tenha dificuldade em lidar com o público a oportunidade de fazer um papel ativo em uma cena, explorando suas potencialidades. A organização e a divisão dos papéis em uma atividade auxiliam os estudantes a identificar sua importância e sua contribuição no grupo, levando-os a tomar a iniciativa e a ter responsabilidade com os colegas.

Por fim, vale ressaltar que, ao serem levados a diversificar os grupos e a experimentar papéis com os quais não estão acostumados, os estudantes sairão de sua zona de conforto, o que pode resultar em conflitos e desconfortos. Assim, cabe ao professor desenvolver com a turma um espaço de exercício da escuta atenta e da empatia, explorando as habilidades deliberativas e de comunicação não violenta para a resolução de conflitos, estimulando o diálogo e as práticas da cultura de paz entre os estudantes.

5. Avaliação: reflexões e propostas

Iniciando as reflexões e as propostas que elencamos como referencial para a avaliação em Arte nesta coleção, voltamos a citar o sociólogo francês Edgar Morin, para o qual:

A compreensão não pode ser quantificada. [...] Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2011, p. 93).

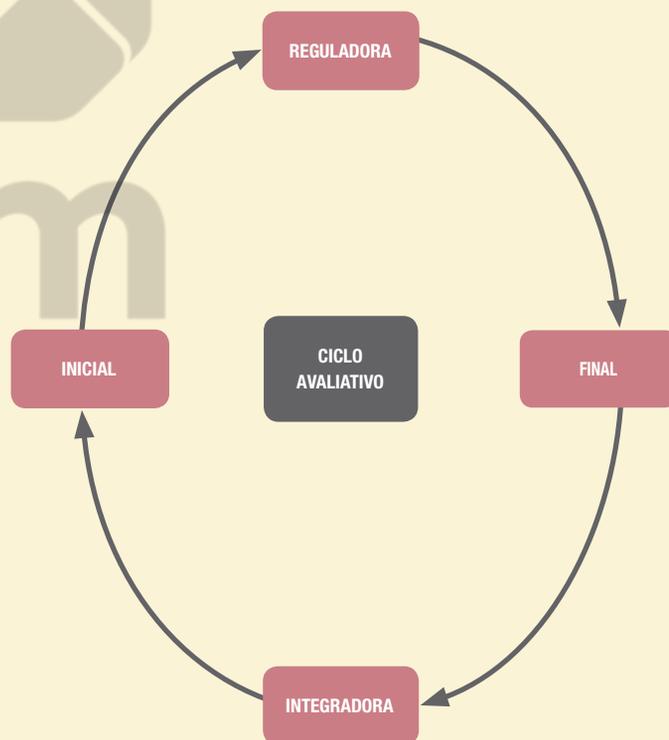
Se a missão da educação, como afirma Morin, é ensinar a compreensão humana, entendemos que essa é uma missão a ser compartilhada por todas as áreas de conhecimento

contempladas na educação. Como foi visto anteriormente, os desafios atuais envolvem questões que demandam uma forma complexa de solução.

O tema da avaliação é bastante polêmico e está intimamente relacionado à perspectiva pedagógica que o sustenta. A proposta metodológica desta coleção opta por uma avaliação afirmativa que tem como objetivo a formação integral do estudante por meio do desenvolvimento de competências capazes de serem mobilizadas para vencer desafios complexos da vida em todas as suas dimensões. Nessa perspectiva, o propósito do ensino-aprendizagem deixa de estar focado apenas no conteúdo que deve ser ensinado-aprendido e desloca-se para a capacidade de aprender e de continuar aprendendo outros conteúdos ao longo da vida.

O informe da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (2010) à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) evidencia quatro eixos do processo de formação educacional: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver coletivamente e aprender a ser. Isso se relaciona às propostas do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1955-), que pensa a educação como o desenvolvimento de competências relacionadas à vida.

Nessa perspectiva, adotamos um processo de avaliação que leva em consideração os dois sujeitos envolvidos na ação pedagógica: estudantes e professores; e que pode ser dividido, segundo o pedagogo espanhol Antoni Zabala, em avaliação inicial (ou diagnóstica), avaliação reguladora (formativa ou processual), avaliação final (ou somativa) e avaliação integradora.



A avaliação inicial é aquela que leva em consideração a singularidade de cada estudante e da turma coletivamente. Pretende-se saber quais são os conhecimentos prévios dos estudantes em relação àquilo que será trabalhado. Essa avaliação diagnóstica permite que o professor realize um planejamento “fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível [...] em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente.” (ZABALA, 2007, p. 201).

A avaliação reguladora é aquela na qual o professor reflete sobre seu planejamento com base na observação dos estudantes, sendo capaz de realizar modificações que possibilitam a todos alcançar os objetivos programados. Essa avaliação demanda uma grande capacidade de adaptação e de adequação do docente em relação à situação real da prática pedagógica e a seu desenvolvimento com os estudantes, entendidos em suas diferenças e singularidades.

A avaliação final diz respeito aos resultados finais planejados e aos conhecimentos adquiridos entendidos em suas várias dimensões. Essa avaliação deve ser acompanhada de uma avaliação integradora, capaz de compreender e valorar o processo percorrido em busca dos objetivos planejados. A avaliação integradora possibilita ao professor refletir sobre a prática em sala de aula com uma turma específica e estabelecer novas propostas pedagógicas com base no que foi vivenciado, adequando o percurso pedagógico.

Zabala (2007, p. 202) observa que “as capacidades definidas nos objetivos educativos são o referencial básico de todo processo de ensino e, portanto, da avaliação”. Juntamente com os objetivos estabelecidos, ou competências a serem desenvolvidas, encontram-se os conteúdos de aprendizagem a serem mobilizados pelos estudantes durante as diversas atividades e práticas pedagógicas. Diante disso, o pedagogo espanhol estabelece a seguinte pergunta: “Como podemos saber o que os alunos sabem, dominam ou são?” (ZABALA, 2007, p. 202). Essa pergunta desconstrói uma avaliação baseada exclusivamente em conteúdos factuais ou conceituais, aquilo que os estudantes “sabem”, ampliando-a para o campo procedimental, aquilo que os estudantes “sabem fazer”, e o campo atitudinal, aquilo que os estudantes “são”.

Nesse sentido, propomos ao professor que, ao avaliar, diferencie os tipos de conteúdos avaliados e pense suas estratégias avaliativas com base nessa diferenciação. Os conteúdos **factuais** e **conceituais** referem-se à capacidade de conhecer os fatos e os conceitos estudados e compreendê-los de forma contextualizada. Os **procedimentais** referem-se ao domínio do saber fazer e à capacidade de aplicar esse saber em situações variadas. E os conteúdos **atitudinais** referem-se à observação sistemática dos estudantes em situação de trabalho coletivo durante a realização de diversas atividades, dentro e fora da escola.

A coleção apresenta uma proposta avaliativa em diálogo com a Abordagem Triangular, metodologia na qual o processo de ensino-aprendizagem deve ser avaliado com base nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, visando às competências específicas e gerais estabelecidas pela BNCC. Respeitando os procedimentos metodológicos do professor, dos quais a avaliação faz parte, destacamos algumas seções e boxes do Livro do Estudante que podem colaborar no processo avaliativo.

- **Trocando ideias:** no início da Unidade, essa seção permite diagnosticar o conhecimento prévio da turma sobre o tema que será estudado, antes do trabalho com a teoria. Ao final, é possível aferir o desenvolvimento de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais dos estudantes no decorrer da Unidade, partindo do que foi levantado na conversa inicial. Se possível, registre as respostas dos estudantes no início do trabalho para

que, posteriormente, possa contrastar com as respostas dadas ao final da Unidade. É muito importante que essa avaliação inicial influencie seu plano de aula, levando-o a adaptá-lo à realidade da turma e a incorporar os interesses dos estudantes sobre o tema.

- **Mãos à obra:** trata-se da seção de exploração e prática artística. O primeiro passo para fazer dessa seção uma atividade avaliativa é conhecer bem seus objetivos e diagnosticar o desenvolvimento dos estudantes no decorrer da atividade com base nesses objetivos. É um momento no qual os conteúdos procedimentais (o fazer em Arte) e atitudinais (relações interpessoais no trabalho coletivo) estão bastante mobilizados e devem ser observados individualmente e também em grupo, quando for o caso. Sugerimos que você faça anotações de suas percepções durante a atividade e, ao final, compartilhe-as com os estudantes, escutando as reflexões deles sobre o que foi desenvolvido e sobre o desempenho individual e coletivo da turma.
- **Explorando na rede:** nessa atividade, é possível avaliar a capacidade dos estudantes em buscar informações na internet e tratá-las de forma crítica e responsável. Também é possível observar o desempenho individual dos estudantes em sua capacidade de contextualização dos fatos e dos conceitos propostos pela atividade. Pode-se, ainda, realizar uma avaliação dos conteúdos conceituais (objeto da pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa) e atitudinais (relação ética com as fontes e posicionamentos diante delas). Além disso, a seção permite que sejam trabalhadas com os estudantes a argumentação e a inferência, bem como a importância da checagem de informações e a identificação de falácias.

Por fim, para avaliar, é importante conhecer as competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental que sustentam esta coleção, segundo a BNCC. São elas:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 198).

Nesta coleção há exemplos de artistas e de obras brasileiras e latino-americanas, bem como de artistas europeus, estadunidenses, australianos, africanos, entre outras nacionalidades, com destaque para as produções da arte contemporânea, por ser temporal e culturalmente mais próxima dos estudantes, mas sem deixar de lado produções de outros períodos. Esses exemplos estão contextualizados e conectados com os temas de cada volume e pretendem provocar artisticamente o estudante em sua tarefa de conhecer, contextualizar, fruir, ler e analisar criticamente as produções artísticas.

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (BRASIL, 2018, p. 198).

A coleção apresenta as linguagens artísticas intimamente relacionadas, evidenciando suas proximidades e suas singularidades. Por se tratar, principalmente, da arte contemporânea, as novas tecnologias, o audiovisual e o cinema perpassam as quatro linguagens, tensionando suas tradições e ampliando sua compreensão como um processo em contínuo desenvolvimento e em relação ao tempo.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (BRASIL, 2018, p. 198).

Todos os volumes da coleção abrangem uma diversidade de fontes e matrizes estéticas culturais, abarcando a cultura popular, as produções afro-brasileiras e as indígenas, bem como a contribuição das mulheres no mundo da arte. Assim, juntamente com produções artísticas consagradas, a coleção se preocupa em destacar a tradição e as manifestações contemporâneas das várias culturas que compõem o Brasil. Especificamente no volume do 7º ano, dedicado às matrizes culturais brasileiras, foi desenvolvido o conceito de cultura, e a cultura popular foi relacionada às quatro linguagens artísticas, buscando fontes nas diversas regiões brasileiras, aproximando-as do universo dos estudantes.

4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. (BRASIL, 2018, p. 198).

A ludicidade é um dos principais elementos na elaboração das propostas práticas desta coleção, fazendo parte das propostas metodológicas e se expressando na curadoria das imagens e de artistas. Acreditamos que o jogo é a linguagem mais próxima dos estudantes do Ensino Fundamental e que o prazer faz parte do processo de ensino em Arte. Como na arte contemporânea os espaços reservados para as artes são os mais diversos possíveis, nas atividades práticas também foram explorados os diversos lugares da escola, bem como de seu entorno.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. (BRASIL, 2018, p. 198).

Os recursos tecnológicos representam uma gama de possibilidades de registro e consulta, como o uso de câmeras fotográficas, de *smartphones* e da internet. Nas atividades de registro e de pesquisa, buscamos aproximar o estudante da escrita – que é o principal desafio dos anos finais do Ensino Fundamental. Na criação artística, incentivamos o trabalho com tecnologia de fácil acesso e, muitas vezes, simples, como brinquedos ópticos. Hoje, o *smartphone* conectado à internet é um recurso tecnológico de ampla atuação. No entanto, seu uso na escola ainda é tema de debates, variando até mesmo de instituição para instituição. Por isso, trabalhamos os recursos de captura de imagem e redes sociais com cuidado, ainda mais porque muitas redes sociais não são permitidas para a faixa etária dos estudantes. Quando é feita a opção pelo uso de *smartphones*, sugerimos que o professor esteja sempre atento e acompanhe de perto o manuseio dos aparelhos.

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 196).

A relação entre arte, mídia, mercado e consumo é tratada como um elemento de análise crítica da obra de arte não apenas atualmente, mas também no percurso histórico abordado em vários momentos da coleção. Quando se fala do surgimento do cinema, por exemplo, destaca-se que ele engloba e reinventa conhecimentos do teatro, tensionando os conceitos e as tradições dessa arte. Ao trabalhar com exemplos de artistas das várias regiões do país, entrevistando-os e utilizando suas obras como fonte, também se propicia a visibilidade de novos artistas e o entendimento de que a arte tem diversos modos de produção, e um de seus principais valores é o de relacionar-se diretamente com a sociedade e as comunidades nas quais é produzida. Nesta coleção, portanto, como ação metodológica e curatorial, intentamos valorizar as diversas produções locais e regionais da arte e, assim, estimular a relação direta de artistas da região com a escola, proporcionando o contato dos estudantes com as obras do lugar em que se situam. Essas ações possibilitam uma problematização dos modos de produção e de circulação em arte.

7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. (BRASIL, 2018, p. 198).

Mesmo quando a arte pretende se abster de tratar de questões referentes à sociedade de seu tempo, acaba por incorporá-las, pois é difícil haver uma obra que não dialogue com o próprio tempo e com a cultura na qual se desenvolve. Por isso, todos os temas propostos pretendem estabelecer essa problematização como estímulo à reflexão e à ação por meio do pensamento crítico e da produção artística.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. (BRASIL, 2018, p. 198).

A arte contemporânea vem rompendo com ideias de autoria, anteriormente muito relacionadas ao “gênio artístico”, promovendo ações artísticas colaborativas em suas diversas linguagens. Assim, a maioria das atividades práticas de criação propostas pela coleção, em suas quatro linguagens, são de caráter coletivo, destacando a importância da coletividade no exercício da criatividade. A proposta da coleção é de valorização do trabalho em grupo e das trocas de saberes entre seus componentes.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018, p. 198).

Os conceitos de patrimônio material e patrimônio imaterial são trabalhados na coleção, e envolvem não apenas os monumentos e os objetos artísticos, mas também as práticas e os saberes populares produzidos por vários povos. Com foco na produção brasileira, apresentamos diferentes visões de mundo, valorizando a produção artística local e contemplando saberes dos povos indígenas e de culturas afro-brasileiras. A diversidade cultural brasileira é tratada como um patrimônio artístico e cultural a ser conhecido, respeitado, praticado e compreendido.

6. Quadro de conteúdos da coleção

Volume 6

Artes visuais

- Grafite: técnicas, materiais e suportes
- Arte rupestre: técnicas, materiais e suportes
- Pintura: técnicas, materiais e suportes
- Desenho: técnicas, materiais e suportes
- Criação de desenho
- Gravura: técnicas, materiais e suportes
- Escultura: técnicas, materiais e suportes
- Arte e sustentabilidade
- Mistura de expressões artísticas na contemporaneidade
- Colagem: técnicas, materiais e suportes
- Criação de colagem digital

Dança

- Princípios do movimento
- Processo criativo
- Possibilidades de movimento
- Níveis do corpo no espaço
- Criação de coreografia com base em ações corporais
- Relação entre movimento e espaço
- A alimentação e a dança
- Artistas da dança
- Dança contemporânea
- *Performance*

Música

- Timbre
- Intensidade
- Altura
- Duração
- Pausa
- A criação de uma canção
- A produção de um álbum musical
- A composição na música de concerto
- Orquestra e ação social
- *Rap*
- Duelo de MCs
- Repente ou cantoria
- Organização de um torneio de MCs

Teatro

- Música como inspiração teatral
- Metalinguagem teatral
- Histórias da tradição popular como inspiração teatral
- O corpo no teatro
- O corpo criando imagens
- O corpo e as articulações
- Produção de ideias com o corpo
- *Stop motion*
- Texto dramático
- Teatro na Grécia Antiga
- Tragédia grega
- Comédia grega
- O autor de texto teatral
- Literatura como inspiração teatral
- Teatro e mobilidade
- Acessibilidade no teatro

Artes integradas

- Características narrativas e visuais das HQs
- Diferentes tipos de plano
- Encenação de HQs
- *Storyboard*
- Criação de HQs
- Criação de *storyboard*
- Criação de cena
- Apresentação de cena

Volume 7

Artes visuais

- Artesanato tradicional no Brasil
- Artesanato indígena
- Criação de máscara
- Artesãos e artistas
- *Design*
- Arte, ressocialização e sustentabilidade
- A formação do campo artístico brasileiro
- Museus de arte
- Profissionais da arte

Dança

- Origens das danças populares brasileiras: europeias, indígenas e africanas
- Dança e elementos da cultura brasileira
- As danças populares e o espaço
- Movimentos corporais simétricos e assimétricos
- Pinturas de danças afro-brasileiras
- As danças da região

Música

- Origens da musicalidade brasileira: europeias, indígenas e africanas
- Modinha e lundu
- Chorinho
- Chiquinha Gonzaga
- Heitor Villa-Lobos
- Outros gêneros musicais brasileiros
- A música em manifestações culturais brasileiras
- Congado
- Criação de chocalho
- Criação de tambor
- Musicalidade indígena
- Pulsação e andamento

Teatro

- Histórias indígenas
- Maneiras de contar uma história
- Matrizes africanas e afro-brasileiras no teatro
- Teatro Experimental do Negro
- O circo
- O circo moderno
- O circo no Brasil
- Atrações clássicas do circo
- A tradição do palhaço
- Arte da palhaçaria
- O circo e o teatro

Artes integradas

- O boi na cultura popular brasileira
- Bumba meu boi
- Brincadeiras de boi pelo Brasil
- Criação de fantasia do boi
- Criação de chapéu do caboclo de fita
- Criação do tambor-onça
- Apresentação da brincadeira do boi

Volume 8

Artes visuais

- Diferentes tipos de patrimônio cultural
- Patrimônio mundial
- Patrimônio natural
- Patrimônios brasileiros
- A ampliação do conceito de patrimônio cultural
- Criação de escultura
- Seleção, classificação e catalogação de patrimônio
- Os museus
- Museus históricos
- Museus de arte
- Museus virtuais
- Turismo e patrimônio

Dança

- Dança como patrimônio imaterial pelo mundo
- Dança como patrimônio imaterial no Brasil
- Roda de capoeira
- Samba de roda do Recôncavo Baiano
- Frevo
- A dança nos patrimônios culturais brasileiros
- O movimento na dança
- Criação de coreografias

Música

- Musicalidade do samba de roda
- pulsação e ritmo do samba de roda
- Samba carioca
- Musicalidade do carimbó
- Dança no carimbó
- pulsação e ritmo do carimbó
- Musicalidade do povo indígena Kalapalo

Teatro

- Intervenções urbanas
- A escola e a cidade como patrimônio
- *Audiowalk*
- Formas de conhecer uma cidade
- Criação de *audiowalk*
- Artistas de rua
- Artes cênicas e patrimônio imaterial
- Cultura popular brasileira no mundo

Artes integradas

- Diálogo entre diferentes linguagens artísticas
- Dança
- Música
- Pintura
- *Happenings*
- *Performance*
- Literatura
- Diálogo entre linguagens no patrimônio cultural brasileiro
- Criação de *Parangolés*

Volume 9

Artes visuais

- Fotografia
- Fotopintura
- Criação de fotografia e fotopintura
- Cinema
- Videoarte
- Arte cinética
- Arte digital
- *Web arte*
- Museus e tecnologia
- Visitação a museu virtual
- Dispositivos tecnológicos na arte

Dança

- Tecnologias associadas à dança
- Sapatilha de ponta
- Cenário e iluminação
- Figurinos
- Tecnologia digital e dança
- Instrumentos digitais
- Videodança
- Criação de videodança
- O corpo na dança contemporânea

Música

- Notação musical
- C none
- Cantando em cânone
- Notação musical alternativa
- Sonorizando partitura alternativa
- Ciência e poesia
- Música: do analógico ao digital
- Mudanças na grava o de sons e músicas
- Som analógico e som digital
- Grava o digital
- Novos gêneros digitais
- *Software* de edi o de som

Teatro

- Referências históricas
- *Deus ex machina*
- Teatro de sombras
- Teatro e cinema
- Teatro e pandemia
- Teatro e internet
- Cria o de cena teatral
- Convívio teatral
- Teatro de robôs

Artes integradas

- Os corpos dançantes e a tecnologia
- Videodança
- Cria o de videodança e cenário
- Cenografia
- Filmagem

1. Introdução

Este volume da coleção, relacionado ao 7º ano, tem como tema atravessador as matrizes culturais brasileiras. Cada Unidade estabelecerá relações com o tema com base nas especificidades de suas linguagens e também de forma interdisciplinar com outros componentes curriculares. A “Atividade

complementar” propõe uma prática que envolve as brincadeiras de boi realizadas por todo o Brasil.

Nos quadros a seguir, você visualizará de que maneira as competências e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão vinculadas aos conteúdos trabalhados neste volume, assim como suas possíveis relações de interdisciplinaridade e os Temas Contemporâneos Transversais desenvolvidos.

2. Quadros esquemáticos de competências e habilidades para o volume 7

Unidade 1: Origens da musicalidade brasileira

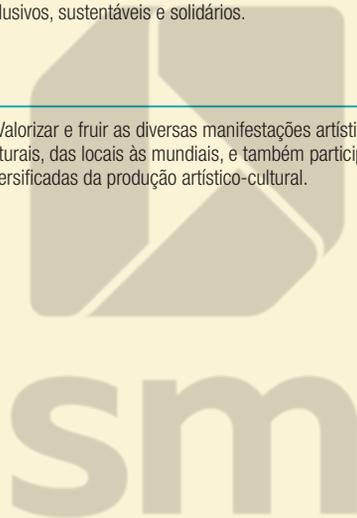
Seções e temas da Unidade 1	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
Origens da musicalidade brasileira Trocando ideias Gêneros musicais brasileiros: uma mistura de sons A modinha e o lundu Atividades O chorinho Atividades Outras vozes O chorinho nas composições de Villa-Lobos Atividades Explorando na rede – Outros gêneros musicais brasileiros A música em manifestações culturais brasileiras Musicalidade indígena Atividades	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. 7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	
	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	
	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <p>2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</p>	<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>Artes integradas Diversidade e inclusão</p>	<p>Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras</p>

Unidade 1: Origens da musicalidade brasileira

Seções e temas da Unidade 1	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
Mãos à obra – Instrumentos de percussão	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
Pulsação e andamento em música Atividades	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
Arte do amanhã – Uma festa para a paz Trocando ideais Em poucas palavras	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.		
	3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.		
	3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.		
	2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Artes integradas Diversidade e inclusão	



Atividade complementar: Artes integradas

Seções e temas da Atividade complementar	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
Conhecer: O boi na cultura popular brasileira	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	
	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.)	
Pesquisar	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
Criar	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
Respeitável público	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <p>2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p>	<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>Cultura popular Matrizes estéticas culturais brasileiras Artes integradas</p>	
	<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</p>	<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>		
	<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>		
	<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>		

Unidade 2: As danças populares brasileiras

Seções e temas da Unidade 2	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
As danças populares brasileiras Trocando ideias Diferentes origens e combinações culturais nas danças populares brasileiras	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
Outras vozes Arte do amanhã – A dança promovendo encontros	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	
A organização das danças populares no espaço Movimentos corporais simétricos e assimétricos	Elementos da linguagem	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
Mãos à obra – Pinturas de danças afro-brasileiras	Processos de criação	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.	2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
Explorando na rede – As danças de sua região Trocando ideias Em poucas palavras	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	
	Processos de criação	(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.	

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	Música	Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras
	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p>	<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	Matrizes estéticas culturais brasileiras	
	<p>2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p>	<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>	Artes visuais	
	<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p>	<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	Artes visuais	
	<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</p>	<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	Matrizes estéticas culturais brasileiras	

Unidade 3: Diversidade cultural brasileira nas artes visuais

Seções e temas da Unidade 3	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
Diversidade cultural brasileira nas artes visuais Trocando ideias O artesanato tradicional no Brasil Explorando na rede – O artesanato da sua região	Sistemas da linguagem	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, <i>designer</i> , entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
O artesanato indígena Outras vozes Mãos à obra – Criando uma máscara	Processos de criação	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
Artesãos e artistas: caminhos que se entrelaçam O <i>design</i>	Sistemas da linguagem	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, <i>designer</i> , entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.	2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
Arte do amanhã – Arte para a ressocialização	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
	Produção, circulação e consumo de mercadorias	(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	
A formação do campo artístico brasileiro Trocando ideias Em poucas palavras	Sistemas da linguagem	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, <i>designer</i> , entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.	6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Arte popular	
	2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Cultura étnica	
	5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	<i>Design</i>	Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso
	4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Geografia Sociologia	
	5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Matrizes estéticas culturais brasileiras	Direitos da Criança e do Adolescente

Unidade 4: A teatralidade brasileira

Seções e temas da Unidade 4	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
A teatralidade brasileira Trocando ideias Contando histórias indígenas Diferentes maneiras de contar uma história	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. (EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	
Explorando na rede – Pesquisando histórias indígenas	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos de modo reflexivo, ético e responsável.	5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
Matrizes africanas e afro-brasileiras no teatro Teatro Experimental do Negro Outras vozes	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.	
O circo Atividade As origens do circo moderno As origens do circo no Brasil Alegria no circo: atrações clássicas e a tradição do palhaço	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.	3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
	Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	
Mãos à obra – Hoje tem marmelada?	Processos de criação	(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.	8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p>	<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>História e cultura indígenas</p>	<p>Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras</p>
	<p>4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.</p>	<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> 	<p>História e cultura indígenas</p>	
	<p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>Língua Portuguesa</p>	<p>Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras</p>
	<p>2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p>	<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>		
	<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p>	<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>		

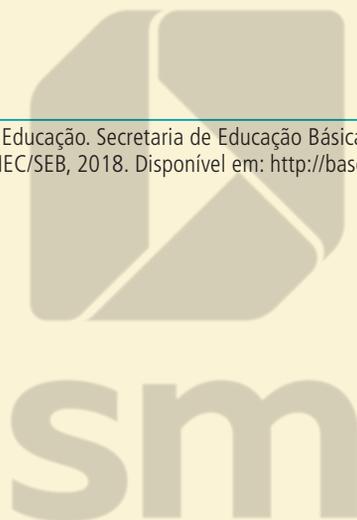
Unidade 4: A teatralidade brasileira

Seções e temas da Unidade 4	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
O circo e o teatro	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.	3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
	Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	
Arte do amanhã – Memórias cênicas Trocando ideias Em poucas palavras	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	



	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.		
	5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Audiovisual e patrimônio	Vida Familiar e Social

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 fev. 2022.



3. Proposta de distribuição anual dos conteúdos do volume

Apresentamos, a seguir, uma proposta de planejamento anual considerando 36 semanas letivas. Entretanto, esse cronograma pode ser adaptado de acordo com as necessidades e o projeto

pedagógico da escola, podendo ser bimestral, trimestral ou semestral. É importante ressaltar que você, professor, tem autonomia para apresentar e ordenar os conteúdos conforme considerar adequado.

Bimestre	Trimestre	Semestre	Unidade/Tema/Seção	Unidade
1	1	1	Origens da musicalidade brasileira	1
1	1	1	Trocando ideias	1
1	1	1	Gêneros musicais brasileiros: uma mistura de sons	1
1	1	1	A modinha e o lundu	1
1	1	1	Atividades	1
1	1	1	O chorinho	1
1	1	1	Atividades	1
1	1	1	Outras vozes	1
1	1	1	O chorinho nas composições de Villa-Lobos	1
1	1	1	Atividades	1
1	1	1	Explorando na rede – Outros gêneros musicais brasileiros	1
1	1	1	A música em manifestações culturais brasileiras	1
1	1	1	Mãos à obra – Instrumentos de percussão	1
1	1	1	Musicalidade indígena	1
1	1	1	Atividades	1
1	1	1	Pulsção e andamento em música	1
1	1	1	Atividades	1
1	1	1	Arte do amanhã – Uma festa para a paz	1
1	1	1	Trocando ideias	1
1	1	1	Em poucas palavras	1
1-2	1	1	Atividade complementar: Artes integradas	*
2	1	1	As danças populares brasileiras	2
2	1	1	Trocando ideias	2
2	1	1	Diferentes origens e combinações culturais nas danças populares brasileiras	2
2	1	1	Outras vozes	2
2	1	1	Arte do amanhã – A dança promovendo encontros	2
2	1	1	A organização das danças populares no espaço	2
2	1	1	Movimentos corporais simétricos e assimétricos	2
2	1	1	Mãos à obra – Pinturas de danças afro-brasileiras	2
2	1	1	Explorando na rede – As danças de sua região	2
2	2	1	Trocando ideias	2
2	2	1	Em poucas palavras	2

* “Atividade complementar” é uma seção apresentada entre as Unidades 1 e 2.

3	2	2	Diversidade cultural brasileira nas artes visuais	3
3	2	2	Trocando ideias	3
3	2	2	O artesanato tradicional no Brasil	3
3	2	2	Explorando na rede – O artesanato da sua região	3
3	2	2	O artesanato indígena	3
3	2	2	Outras vozes	3
3	2	2	Mãos à obra – Criando uma máscara	3
3	3	2	Artesãos e artistas: caminhos que se entrelaçam	3
3	3	2	<i>O design</i>	3
3	3	2	Arte do amanhã – Arte para a ressocialização	3
3	3	2	A formação do campo artístico brasileiro	3
3	3	2	Trocando ideias	3
3	3	2	Em poucas palavras	3
4	3	2	A teatralidade brasileira	4
4	3	2	Trocando ideias	4
4	3	2	Contando histórias indígenas	4
4	3	2	Explorando na rede – Pesquisando histórias indígenas	4
4	3	2	Diferentes maneiras de contar uma história	4
4	3	2	Matrizes africanas e afro-brasileiras no teatro	4
4	3	2	Teatro Experimental do Negro	4
4	3	2	Outras vozes	4
4	3	2	O circo	4
4	3	2	Atividade	4
4	3	2	As origens do circo moderno	4
4	3	2	As origens do circo no Brasil	4
4	3	2	Alegria no circo: atrações clássicas e a tradição do palhaço	4
4	3	2	Mãos à obra – Hoje tem marmelada?	4
4	3	2	O circo e o teatro	4
4	3	2	Arte do amanhã – Memórias cênicas	4
4	3	2	Trocando ideias	4
4	3	2	Em poucas palavras	4

4. Mapa do Livro do Estudante

Apresentamos, a seguir, elementos que podem servir de subsídios para você, professor, desenvolver os conteúdos do volume de maneira autônoma, de acordo com sua preferência e/ou com o projeto pedagógico da escola.

UNIDADE 2 AS DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS



As matizes culturais do Brasil, isto é, a formação cultural de sua população, ocorreram por meio da troca entre diversos grupos étnicos. Isso promoveu uma grande riqueza cultural, que se manifesta na dança e também nos vestimentas, na culinária, nas festas, nas celebrações religiosas, entre outros aspectos. Além disso, em seu extenso território, o país apresenta diferenças climáticas, econômicas e sociais que contribuem para essa diversidade cultural.

A dança do maracatu rural, apresentada na foto que abre esta Unidade, é uma expressão que exemplifica essa troca entre culturas, pois foi composta de misturas de outras manifestações populares, como o bumba meu boi e a coreografia dos reis no congado. Nesta Unidade, você vai conhecer como essa diversidade cultural se apresenta em outras danças brasileiras.

Apresentação do maracatu rural em Olinda (PE) Foto de 2020.

TROCANDO IDEIAS

Converse com os colegas e elabore perguntas sobre as danças populares brasileiras e responda às perguntas a seguir.

- Quais influências culturais você identifica nas principais danças, comidas, vestimentas, festas e celebrações religiosas de sua região?
- Você conhece a origem histórica e cultural de alguma dança que é frequentemente praticada em sua comunidade ou cidade?
 - Se sim, compartilhe o nome da dança e sua origem com o turma.
 - Se não, que algumas características de uma dança praticada em sua região e verifique se você e seus colegas conseguem formular hipóteses sobre sua origem.

Abertura da Unidade

Seção que apresenta imagem relacionada ao tema da Unidade, possibilitando aos estudantes a prática da leitura de imagem e a associação com os conteúdos que serão desenvolvidos, antes do contato com textos teóricos.

Trocando ideias

Questões que introduzem o tema desenvolvido na Unidade. Por meio desta seção, é possível registrar os conhecimentos iniciais dos estudantes sobre o tema, permitindo, assim, uma avaliação inicial, ou diagnóstica, dos conhecimentos prévios e dos interesses da turma.

Como você pode notar, muitas dessas manifestações culturais combinam a dança com outras linguagens, como a música. Isso ocorre porque elas integram influências culturais múltiplas que resultam de distintas contribuições no passado e no cotidiano das comunidades brasileiras.

A partir do século XIX, migrantes vindos de diferentes partes do mundo começaram a chegar ao Brasil para trabalhar e, mais tarde, estabelecer-se. Entre eles, havia portugueses, espanhóis, italianos, alemães, libaneses e japoneses. Esses grupos trouxeram consigo costumes, tipos de alimentação e vestimentas e tradições que também contribuíram para a diversidade cultural.

Os maracatus são uma manifestação de intensa composição cultural trazida pelas migrações. A dança é realizada em pares e sua coreografia é sempre a mesma: o grupo organiza-se em fileiras. Trance e o grito no Brasil, por exemplo, são danças típicas da Região Sul. Trance é um estilo coreográfico do Rio Grande do Sul e o Trance é um tipo de dança, no primeiro parte da dança, desmembram uma pequena coreografia composta pelo solista, por isso o nome solista.

Atividade de pesquisa Você pode pesquisar sobre o maracatu rural em Olinda (PE) e descobrir como essa diversidade cultural se apresenta em outras danças brasileiras.



Grupos de dança em Olinda (PE) Foto de 2018.

Glossário

Boxe com o significado de palavras e expressões destacadas no texto do Livro do Estudante. Esse elemento colabora para a ampliação do vocabulário da turma.

EXPLORANDO NA REDE

Outros gêneros musicais brasileiros

Além do funk, do rap e do choro, o Brasil possui uma grande variedade de gêneros musicais de diversas origens, características e estilos de prática. Neste seção, você vai pesquisar mais exemplos de gêneros musicais brasileiros.

- Organize-se em grupos de cinco estudantes e escolham um gênero musical brasileiro de sua região para pesquisar. Escolham o nome do gênero, o nome, seu estilo e quem foram os artistas que o criaram.
- Responda as perguntas a seguir sobre o gênero musical escolhido, mas especialmente aquelas que exigem que você use seu conhecimento pessoal, como:
 - instrumentos utilizados;
 - estilo de canto;
 - temática das letras;
 - origem e sua influência cultural;
 - se o gênero é tradicional ou contemporâneo;
 - se o gênero é mais de uma região; se diferente e os exemplos musicais do gênero em outras regiões;
 - se o gênero é mais de uma região; se diferente e os exemplos musicais do gênero em outras regiões;
 - se o gênero é mais de uma região; se diferente e os exemplos musicais do gênero em outras regiões;
 - se o gênero é mais de uma região; se diferente e os exemplos musicais do gênero em outras regiões;
- Apresente a pesquisa para o grupo e registre as seguintes informações sobre o gênero musical escolhido:
 - nome e origem;
 - instrumentos utilizados;
 - estilo de canto;
 - temática das letras;
 - origem e sua influência cultural;
 - se o gênero é tradicional ou contemporâneo;
 - se o gênero é mais de uma região; se diferente e os exemplos musicais do gênero em outras regiões;
 - se o gênero é mais de uma região; se diferente e os exemplos musicais do gênero em outras regiões;
- Apresente a pesquisa para o grupo e registre as seguintes informações sobre o gênero musical escolhido:
 - nome e origem;
 - instrumentos utilizados;
 - estilo de canto;
 - temática das letras;
 - origem e sua influência cultural;
 - se o gênero é tradicional ou contemporâneo;
 - se o gênero é mais de uma região; se diferente e os exemplos musicais do gênero em outras regiões;
 - se o gênero é mais de uma região; se diferente e os exemplos musicais do gênero em outras regiões;
- Apresente a pesquisa para o grupo e registre as seguintes informações sobre o gênero musical escolhido:
 - nome e origem;
 - instrumentos utilizados;
 - estilo de canto;
 - temática das letras;
 - origem e sua influência cultural;
 - se o gênero é tradicional ou contemporâneo;
 - se o gênero é mais de uma região; se diferente e os exemplos musicais do gênero em outras regiões;
 - se o gênero é mais de uma região; se diferente e os exemplos musicais do gênero em outras regiões;

Explorando na rede

Atividade de pesquisa na internet de conteúdos e informações relacionados ao tema da Unidade, levando os estudantes a desenvolver habilidades de pesquisa e de seleção de informações. Esta seção pode ser usada como atividade avaliativa diagnóstica e formativa, segundo os parâmetros sugeridos para a avaliação neste Manual do Professor.

OUTRAS VOZES

O grupo Agente, um coletivo formado por Silvana de Oliveira da Silva, que trabalha em uma escola de dança, e o grupo Agente, que trabalha em uma escola de dança, foram os responsáveis por criar o espetáculo de dança Agente, que foi apresentado em Olinda (PE) em 2018.

Apresentação do espetáculo de dança Agente em Olinda (PE) Foto de 2018.

1 Leia o depoimento de Alkyry Viegas, professora, pesquisadora e líder dasse povo, sobre o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Depois, converse com os colegas e elabore perguntas e responda às perguntas propostas.

A ideia de criar um fundo de amparo foi a mesma: quando não tinha assistência social, Viegas fazia atividades e dava para os filhos, morava e podia criar. Então, ela levou para a escola pública, cultura, arte, e um grupo de amparo para os alunos. [...] Ali surgiu o Agente. No entanto, o Conselho de Alkyry Viegas [...] A gente precisava criar o Agente, de Amparo para trabalhar e educação e uma produção de arte e cultura para os alunos. [...] Então, ela criou o Agente, que é uma manifestação e mostra o lado da mulher que não se encaixa no modelo de mulher ideal e o amparo social, não tem, para não ser o grupo de amparo social.

Alkyry Viegas, pesquisadora e líder dasse povo, sobre o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Foto de 2018.

- De acordo com Alkyry Viegas, quais foram os principais motivos que motivaram a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador?
- Como se organizou o grupo de amparo e o processo de desenvolvimento de trabalhos para amparar os alunos do Fundo de Amparo ao Trabalhador?

ARTE DO AMANHÃ

Uma festa para o paz

O trabalho de Arte do Amanhã Cultural, Resposta à Crise da Cultura de Curitiba, consistiu em criar um espetáculo de dança que abordasse o tema da paz e da sustentabilidade. O espetáculo foi apresentado em Curitiba (PR) em 2018.

Apresentação do espetáculo de dança Arte do Amanhã Cultural em Curitiba (PR) Foto de 2018.

A preservação da cultura dos africanos e de seus descendentes no Brasil ocorreu sob a forma da religiosidade, da música, da dança, do artesanato, entre outros aspectos culturais. Desde então, além de influências mais identitárias e mais brasileiras, essas manifestações tornaram-se significativamente para a construção da diversidade cultural brasileira.

Assim como outras formas de manifestação cultural, o trabalho de Arte do Amanhã Cultural não se limitou apenas à preservação da cultura dos africanos e de seus descendentes no Brasil, mas também se tornou um espaço de diálogo e de troca entre os participantes do grupo e os espectadores.

Arte do amanhã

Seção que promove a relação das linguagens artísticas com questões importantes para a sociedade, como tecnologia, ciência, ecologia e sociologia, em busca de um futuro sustentável, possibilitando o trabalho com temas contemporâneos e próximos da realidade dos estudantes.

MÃOS À OBRA

Criando uma máscara

Nesta seção, você vai fazer uma máscara moldando um trabalho manual. Depois que ela for pronta, você e os colegas vão montar uma cena teatral inspirada em sua criação.

Materiais:

- Saco de lã
- Lã descolorida
- Cola branca
- Baçoço
- Folha de jornal
- Tessuto com pontos coloridos
- Régua de 30 cm
- Fita elástica de 20 cm
- Canudo plano
- Cola quente
- Massa plástica
- Catavolante para massa plástica
- Folha de acetato e lã de algodão
- Margarina no margarina
- Tinta acrílica branca de cores variadas

Etapa 1 – Molde

1. Fazer uma massa com saco de lã e esboçar em uma tábua o par de lã descolorida.
2. Fazer uma fita de jornal que tenha uma largura de cerca de 3 cm.
3. Envelopar a tábua e lã com a fita de jornal para fazer um molde com o tamanho desejado.
4. Encher o molde de espuma que ela fique com um formato parecido com o de sua cabeça.
5. Fazer uma camada de cola diluída pela água e colar na tábua de jornal por todo um quadrado, deixando livre a área do base onde se localiza o ponto da abertura do baçoço.



Mãos à obra

Seção de atividades práticas com passo a passo detalhado e ilustrado. Essa prática pode ser usada como atividade avaliativa diagnóstica e formativa, segundo os parâmetros sugeridos para a avaliação neste Manual do Professor, e possibilita o trabalho com os fundamentos da aprendizagem colaborativa.

de trabalho, cultura e lazer. Há também um aumento no comércio em geral, por conta da maior circulação de pessoas, atraída pelo turismo a julho festivo.

Os organizadores da festa consideram que o principal objetivo do grupo é atingir a paz, por não receberem pessoas de todas as religiões, condições sociais e etnias, para fazer uma grande festa no Carnaval da cidade.



TROCANDO IDEIAS

Com base na pergunta a seguir, reflita sobre o que foi abordado nesta Unidade e converse com os colegas e o(a) professor(a).

a) Discuta os materiais contidos no livro, o resumo e o capítulo se relacionarem em suas próprias palavras e comentários.

b) Defina as características das expressões musicais no conjunto.

Trocando ideias

Ao final da Unidade, a seção é retomada com questões para a verificação da aprendizagem dos estudantes e das reflexões deles após a mobilização das habilidades e das competências, possibilitando uma avaliação final, ou de resultado.

ATIVIDADES

1. O cantor Rato-Batão (1841-1894) foi um cantor, compositor, violonista e baixinho que fez muito sucesso nos palcos de Salvador (BA) e de Rio de Janeiro (RJ). Ouça o trecho 1, que contém o grampo de um baçoço de madeira. Como ajudaria você a memorizar? Comente para seus colegas. Filme de Lima (1845-1873) e por Rato-Batão, e responda para contar o lado da criação dramatizada ou segão.

Quê d'abala vem-te da memória

Quê d'abala vem-te da memória
É a tua nome amareal do coração?
Amor, amor, ah!

Quê amareal vai-te

Tudo é do mesmo nome amareal
Eu canto no chão no teu português
Teu português e o meu
Nem me dá o nome, se amareal sempre
Memória de amor, se amareal sempre

Inte é bom

Inte é bom, inte é bom
Inte é bom, inte é bom
Inte é bom, inte é bom
Inte é bom, inte é bom



Atividades

Seção de atividades individuais e coletivas que permitem aos estudantes praticar e desenvolver os conteúdos, e ao professor verificar a aprendizagem da turma, sendo utilizada como atividade avaliativa diagnóstica e formativa, segundo os parâmetros sugeridos para a avaliação neste Manual do Professor.

EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- reconheceu diferentes manifestações populares de dança brasileira de matrizes africanas, indígenas e europeias, bem como o afilhado das indígenas nesse contexto de cultura;
- analisou os ritmos populares como expressão popular regional e nacional e como fator de identidade cultural de um povo ou comunidade;
- identificou propostas de trabalho de artistas Kátia de Castro e Marcelino Baptista;
- conheceu os principais momentos de registro de dança popular brasileira no espaço;
- reconheceu o ritmo dançante como elemento de identificação das danças populares brasileiras;
- reconheceu os movimentos no espaço em dança utilizando elementos das danças populares, ritmos de movimento somático e coreográfico e formas coreográficas;
- conheceu diferentes representações de dança popular em vídeo de artistas Carylbe;
- observou um processo de criação em grupo.

PARA LER, OUVIR E VER

Livros

- **Copacabana**, de Santa Rosa, 3. ed., Ilustrações de Rosinha Campos. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. (Coleção Lembranças Afetivas).
- Este livro traz todo o cenário da copacabana, lista grêmios que surgiram no Brasil em um espaço urbano de Angola, Brasil em São Paulo e Maranhão.
- **Festa e modéstia**, de Nereide Schifano Santa Rosa. São Paulo: Moderna, 2011.
- Este livro apresenta informações sobre manifestações culturais tradicionais brasileiras, como o carnaval e a folia mais foli, e pontos de que momento elas serviram de seu processo para os ritos de diversos ritos populares.

Audiovídeo

- **Fandango carioca**, vídeo produzido pelo Iphan. Brasil, 2012 (18 min 33 s). Disponível em: <http://portal.iphant.gov.br/indica/diadas/27/fandangocarioca/>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- Vídeo mostra a importância histórica, cultural e social do fandango carioca, com depoimento de pessoas de comunidades que o praticam.

Em poucas palavras

Seção que recupera os conteúdos estudados. Pode ser utilizada pelo professor como forma de revisar as aprendizagens da turma.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR:

ARTES INTEGRADAS



Objetivo

Esta atividade tem como objetivo trabalhar com a integração das artes integradas de maneira integrada ao currículo. Nesse contexto, as manifestações populares, a representação do folclore brasileiro e a música tradicional. Sua finalidade é promover a integração das artes, em um contexto de ensino de português para a escola, cuja finalidade é promover a integração das artes e da cultura do Brasil e o respeito ao patrimônio.

Material

Para a realização desta atividade, você vai trabalhar com a história das manifestações populares brasileiras que se desenvolvem em torno do folclore brasileiro de fora, conforme suas diferentes origens, especialmente o folclore do Brasil mais foli e representado a comunidade escolar. Ao final, você terá como resultado um trabalho de integração das artes e da cultura do Brasil e o respeito ao patrimônio. Vamos lá!

Atividade complementar: Artes integradas

Seção localizada após a primeira Unidade, que trabalha com as habilidades e os objetos de conhecimento de artes integradas, priorizando as relações estabelecidas entre as linguagens artísticas estudadas na primeira e na segunda Unidades. As propostas da seção possibilitam ao professor trabalhar com a turma os fundamentos da aprendizagem colaborativa.

Para ler, ouvir e ver

Indicações de livros, sites, audiovisuais e outros, acompanhadas de resenha e relacionadas ao tema da Unidade. Caso tenha acesso, o professor pode incorporar essas sugestões às aulas.



RUMOS DA ARTE 7

Ensino Fundamental | Anos finais | 7º ano
Componente curricular: Arte

MARIANA LIMA MUNIZ

Título Superior em Teatro pela Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (Espanha).
Doutora em Teatro pela Universidad de Alcalá (Espanha).
Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Autora de livro didático de Arte.
Atriz e diretora teatral.

MAURILIO ROCHA

Estudos Avançados em Ciências Musicais pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Portugal).
Pós-doutor pelo Instituto de Etnomusicologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e pela Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal).
Professor da Escola de Belas Artes da UFMG.
Autor de livro didático de Arte.
Músico.

RODRIGO VIVAS

Licenciado em História pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).
Mestre em História pela UFMG.
Doutor em História da Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professor da Escola de Belas Artes da UFMG.
Diretor de Ação Cultural da UFMG.
Membro da Associação Brasileira de Críticos de Arte.

ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH).
Mestra em Educação Tecnológica (Linguagem e Cognição) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).
Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG.
Professora da Escola de Belas Artes da UFMG.
Maître, bailarina e coreógrafa.

São Paulo, 2ª edição, 2022



Rumos da Arte 7
© SM Educação
Todos os direitos reservados

Direção editorial Cláudia Carvalho Neves
Gerência editorial Lia Monguilhott Bezerra
Gerência de design e produção André Monteiro
Edição executiva Ana Luiza Couto
Edição: Joana Junqueira Borges, Luana Satiko Hirata
Assistência de edição: Natália Feulo
Suporte editorial: Fernanda de Araújo Fortunato

Coordenação de preparação e revisão Cláudia Rodrigues do Espírito Santo
Preparação e revisão: Clara Fernandes, Renata Tavares

Coordenação de design Gilciane Munhoz
Design: Paula Maestro

Coordenação de arte Andressa Fiorio
Edição de arte: João Negreiros
Assistência de produção: Júlia Stacciarini Teixeira

Coordenação de iconografia Josiane Laurentino
Pesquisa iconográfica: Ana Stein
Tratamento de imagem: Marcelo Casaro

Capa Paula Maestro
Ilustração da capa: Heitor Kimura
Imagens de capa: Karol Moraes/Shutterstock.com/ID/BR
Xaxas/Shutterstock.com/ID/BR
Andre Luiz Moreira/Shutterstock.com/ID/BR
Anna Kepa/Shutterstock.com/ID/BR
Matheus Spada Zati, Simone Scaglione

Projeto gráfico Américo Jesus
Pré-impressão Alexander Maeda
Fabricação
Impressão

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

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

Rumos da arte : 7º ano : ensino fundamental : anos finais / Mariana Lima Muniz., [et al.], -- 2. ed. -- São Paulo : Edições SM, 2022.

Outros autores: Maurílio Rocha, Rodrigo Vivas, Ana Cristina Carvalho Pereira
Componente curricular: Arte.
ISBN 978-85-418-2863-5 (aluno)
ISBN 978-85-418-2860-4 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental) I. Muniz, Mariana Lima. II. Rocha, Maurílio. III. Vivas, Rodrigo. IV. Pereira, Ana Cristina Carvalho.

22-112156 CDD-372.5

Índice para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

2ª edição, 2022

SM Educação

Avenida Paulista, 1842 - 18º andar, cj. 185, 186 e 187 - Condomínio Cetenco Plaza
Bela Vista 01310-945 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
atendimento@grupo-sm.com
www.grupo-sm.com/br

Apresentação

Caro(a) estudante,

Nosso dia a dia está repleto de desafios, que nos levam a buscar soluções inteligentes e criativas para superá-los. A arte é uma área do conhecimento que desenvolve a criatividade, a imaginação, a comunicação verbal e não verbal e a habilidade de interação entre as pessoas. Por meio da arte, podemos encontrar formas diferentes de expressar e comunicar nossas ideias, sentimentos e sensações, utilizando, para isso, cores, texturas, linhas, gestos, palavras e sons.

Nesta coleção, vamos explorar materialidades, técnicas e processos criativos da arte por meio de experiências com o fazer artístico. Também vamos conhecer os contextos histórico, social e cultural das produções artísticas contemporâneas e de outras épocas no Brasil e no mundo, identificando as diversas matrizes estéticas e culturais que as compõem. Com a produção e a contextualização, vamos desenvolver a leitura de obras produzidas tanto por artistas profissionais como por você e seus colegas de classe. Dessa forma, trabalharemos a experiência prática em arte, o conhecimento sobre arte e a habilidade de apreciar manifestações artísticas em suas diversas linguagens: visual e audiovisual, cênica (teatro, dança e circo) e musical.

Esperamos que o aprofundamento nesse universo da arte contribua para a ampliação do seu olhar sobre a produção artística da sua comunidade, do seu país e do mundo. Também pretendemos que, pelo contato com a arte na escola por meio desta obra, você vivencie o fazer artístico de forma contextualizada, desenvolvendo habilidades que vão contribuir para o exercício pleno da cidadania, para uma qualidade de vida melhor e para a continuidade de seus estudos e posterior atuação profissional.

Os autores

Veja o que os ícones da coleção representam:

- Atividade em grupo
- Atividade oral
- Áudio

MÃOS À OBRA

Criando uma máscara

Prática artística em que os alunos realizam máscaras utilizando materiais variados. O objetivo é desenvolver a criatividade e a expressão artística dos alunos.

Objetivos:

- Criar uma máscara
- Usar materiais variados
- Desenvolver a criatividade
- Expressar sentimentos e ideias

Atividades:

- Conversar sobre máscaras
- Criar a máscara
- Apresentar a máscara
- Avaliar o trabalho

Etapa 1 - Atividade

1. Os alunos recebem um pedaço de tecido e são convidados a criar uma máscara.
2. Os alunos são convidados a criar uma máscara utilizando materiais variados.
3. Os alunos são convidados a apresentar suas máscaras.
4. Os alunos são convidados a avaliar o trabalho.



Mãos à obra

Seção em que são propostas atividades práticas relacionadas às diferentes linguagens artísticas.

ATIVIDADES

1. O teatro

1.1. O teatro é uma das artes mais antigas do mundo. Ele é uma linguagem que utiliza o corpo, a voz e o espaço para contar histórias e expressar sentimentos.

Objetivos:

- Conhecer o teatro
- Criar uma peça teatral
- Avaliar o trabalho

Atividades:

- Conversar sobre teatro
- Criar uma peça teatral
- Apresentar a peça
- Avaliar o trabalho

Etapa 1 - Atividade

1. Os alunos são convidados a conhecer o teatro.
2. Os alunos são convidados a criar uma peça teatral.
3. Os alunos são convidados a apresentar a peça.
4. Os alunos são convidados a avaliar o trabalho.



Atividades

Seção com atividades que vão auxiliar você na compreensão dos conteúdos trabalhados.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR:

ARTES INTEGRADAS

1. O teatro

1.1. O teatro é uma das artes mais antigas do mundo. Ele é uma linguagem que utiliza o corpo, a voz e o espaço para contar histórias e expressar sentimentos.

Objetivos:

- Conhecer o teatro
- Criar uma peça teatral
- Avaliar o trabalho

Atividades:

- Conversar sobre teatro
- Criar uma peça teatral
- Apresentar a peça
- Avaliar o trabalho



Atividade complementar: Artes integradas

Você vai explorar e investigar novos conhecimentos para construir e criar em uma atividade que envolve duas ou mais linguagens artísticas.

TROCANDO IDEIAS

1. O teatro

1.1. O teatro é uma das artes mais antigas do mundo. Ele é uma linguagem que utiliza o corpo, a voz e o espaço para contar histórias e expressar sentimentos.

Objetivos:

- Conhecer o teatro
- Criar uma peça teatral
- Avaliar o trabalho

Atividades:

- Conversar sobre teatro
- Criar uma peça teatral
- Apresentar a peça
- Avaliar o trabalho



Trocando ideias

No final da Unidade, esta seção pretende evidenciar os conhecimentos que você desenvolveu sobre os conteúdos apresentados.

EM POUCAS PALAVRAS

1. O teatro

1.1. O teatro é uma das artes mais antigas do mundo. Ele é uma linguagem que utiliza o corpo, a voz e o espaço para contar histórias e expressar sentimentos.

Objetivos:

- Conhecer o teatro
- Criar uma peça teatral
- Avaliar o trabalho

Atividades:

- Conversar sobre teatro
- Criar uma peça teatral
- Apresentar a peça
- Avaliar o trabalho

PARA LER, OUVIR E VER

1. O teatro

1.1. O teatro é uma das artes mais antigas do mundo. Ele é uma linguagem que utiliza o corpo, a voz e o espaço para contar histórias e expressar sentimentos.

Objetivos:

- Conhecer o teatro
- Criar uma peça teatral
- Avaliar o trabalho

Atividades:

- Conversar sobre teatro
- Criar uma peça teatral
- Apresentar a peça
- Avaliar o trabalho

Em poucas palavras

Seção em que você vai revisar os conteúdos estudados na Unidade.

Para ler, ouvir e ver

Indicações de filmes, livros, sites e músicas relacionados aos conteúdos estudados na Unidade.

1 Origens da musicalidade brasileira, 8

Trocando ideias, 9

1 Gêneros musicais brasileiros: uma mistura de sons, 10

A modinha e o lundu, 12

- Atividades, 14

O chorinho, 17

- Atividades, 18

- Outras vozes, 19

O chorinho nas composições de Villa-Lobos, 21

- Atividades, 21

- Explorando na rede – Outros gêneros musicais brasileiros, 22

2 A música em manifestações culturais brasileiras, 23

- Mãos à obra – Instrumentos de percussão, 24

Musicalidade indígena, 28

- Atividades, 29

3 pulsação e andamento em música, 30

- Atividades, 30

- Arte do amanhã – Uma festa para a paz, 31

- Trocando ideias, 32

- Em poucas palavras, 33

- Para ler, ouvir e ver, 33

Atividade complementar: Artes integradas, 34

2 As danças populares brasileiras, 54

Trocando ideias, 55

1 Diferentes origens e combinações culturais nas danças populares brasileiras, 56

- Outras vozes, 62

- Arte do amanhã – A dança promovendo encontros, 64

2 A organização das danças populares no espaço, 65

Movimentos corporais simétricos e assimétricos, 67

- Mãos à obra – Pinturas de danças afro-brasileiras, 68

- Explorando na rede – As danças de sua região, 70

- Trocando ideias, 70

- Em poucas palavras, 71

- Para ler, ouvir e ver, 71



FRANCISCA HANAUER/70/BR

3 Diversidade cultural brasileira nas artes visuais, 72

Trocando ideias, 73

1 O artesanato tradicional no Brasil, 74

- Explorando na rede – O artesanato da sua região, 76

○ artesanato indígena, 77

- Outras vozes, 80
- Mãos à obra – Criando uma máscara, 81

2 Artesãos e artistas: caminhos que se entrelaçam, 89

○ design, 91

- Arte do amanhã – Arte para a ressocialização, 92

3 A formação do campo artístico brasileiro, 93

- Trocando ideias, 97
- Em poucas palavras, 97
- Para ler, ouvir e ver, 97

4 A teatralidade brasileira, 98

Trocando ideias, 99

1 Contando histórias indígenas, 100

- Explorando na rede – Pesquisando histórias indígenas, 103

Diferentes maneiras de contar uma história, 104

2 Matrizes africanas e afro-brasileiras no teatro, 105

Teatro Experimental do Negro, 106

- Outras vozes, 107

3 O circo, 109

- Atividade, 110

As origens do circo moderno, 111

As origens do circo no Brasil, 112

Alegria no circo: atrações clássicas e a tradição do palhaço, 114

- Mãos à obra – Hoje tem marmelada?, 118

○ circo e o teatro, 122

- Arte do amanhã – Memórias cênicas, 123
- Trocando ideias, 124
- Em poucas palavras, 124
- Para ler, ouvir e ver, 125

Transcrição de áudio, 126

Referencial bibliográfico comentado, 126



NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

7

Orientações didáticas

Unidade 1

Objetivos: reconhecer diferentes matrizes culturais na formação das músicas brasileiras, com destaque para as influências afro-brasileiras, europeias e indígenas; conhecer gêneros musicais brasileiros resultantes das misturas culturais que se deram no processo de formação do país; conhecer artistas cujas composições se consagraram no repertório dos gêneros musicais brasileiros; explorar diferentes pulsações e andamentos em canções populares por meio de percussão corporal e em instrumentos musicais construídos durante as aulas.

Justificativa: ao reconhecer as diferentes matrizes culturais presentes na formação da musicalidade brasileira, os estudantes compreendem a riqueza e a complexidade desses gêneros musicais e desenvolvem maior identificação com eles. O conhecimento de artistas e de composições do repertório de diferentes gêneros musicais brasileiros possibilita a ampliação do repertório cultural dos estudantes, contextualizando e dando maior significação aos conceitos desenvolvidos na Unidade. Por fim, pulsação e andamento, conceitos fundamentais em música, são explorados em canções populares, em percussão corporal e em instrumentos musicais construídos pelos próprios estudantes, atividades práticas que favorecem a construção de conhecimentos significativos.

Consulte a página XXIV, referente às “Orientações específicas” deste Manual do Professor, na qual consta o quadro de competências e habilidades da BNCC com as descrições completas.

UNIDADE 1

ORIGENS DA MUSICALIDADE BRASILEIRA



O músico Yamandu Costa durante apresentação do Grammy Latino, em Las Vegas, Estados Unidos. Foto de 2018.

8

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

MAPA DA UNIDADE

Competências gerais	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 5 e 6.
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.
Habilidades	EF69AR16, EF69AR17, EF69AR18, EF69AR19, EF69AR20, EF69AR21, EF69AR23, EF69AR31, EF69AR33, EF69AR34 e EF69AR35.
Objetos de conhecimento	Contextos e práticas; Matrizes estéticas e culturais; Patrimônio cultural; Arte e tecnologia; Materialidades; Processos de criação; Elementos da linguagem.
Conteúdos	Origens da musicalidade brasileira: europeias, indígenas e africanas; Modinha e lundu; Chorinho; Chiquinha Gonzaga; Heitor Villa-Lobos; Outros gêneros musicais brasileiros; A música em manifestações culturais brasileiras; Congado; Criação de chocalho; Criação de tambor; Musicalidade indígena; Pulsação e andamento.

Trocando ideias

- a) Resposta pessoal. Com esse item, pretende-se introduzir a questão das diversas matrizes culturais e estéticas que configuram nossa identidade e nossa música, diagnosticando os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao tema. As respostas podem se relacionar aos lugares de vivência e à origem da turma, como bairros, comunidades, municípios e estados.
- b) Resposta pessoal. O objetivo da atividade é que você conheça os hábitos musicais dos estudantes. Incentive-os a se lembrar de manifestações artísticas que envolvam música, pedindo que não se atenham apenas àquelas de consumo em massa, que talvez eles ouçam com mais frequência. Evite juízos de valor, acolhendo todas as respostas e incentivando a participação de todos os estudantes. Promova a conversa garantindo que todos possam se expressar e que tenham seus gostos e opiniões respeitados.

Yamandu Costa (1980-), presente na foto que abre esta Unidade, nasceu na cidade de Passo Fundo, no estado do Rio Grande do Sul. O músico possui grande domínio técnico ao violão e toca vários gêneros musicais brasileiros, como o chorinho, o samba e o baião, além de alguns gêneros típicos da Região Sul do país, como milongas, tangos, zambas e chamamés.

A diversidade de gêneros musicais brasileiros contemplados no trabalho de Yamandu é decorrente da união das influências culturais dos vários povos e etnias que formaram nosso país. Assim, não devemos falar em uma música brasileira, mas no conjunto de diferentes manifestações que, juntas, formam nossa rica e diversificada cultura musical.

Nesta Unidade, você irá estudar como ocorreram as trocas e misturas culturais que resultaram na formação de diversos gêneros musicais brasileiros.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



- Converse com os colegas e o(a) professor(a) sobre a imagem e o texto da abertura desta Unidade e responda às perguntas a seguir.

- Cite algum gênero musical que seja típico da região em que você mora.
- Quais tipos de música você costuma ouvir e/ou tocar em seu dia a dia?

DENNY WISNIEWSKI/GETTY IMAGES

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

9

Orientações didáticas

Trocando ideias

Yamandu Costa (1980-) é um artista que trabalha com diferentes gêneros musicais brasileiros, aliando o respeito às diversas tradições ao grande domínio técnico de seu instrumento de escolha: o violão de sete cordas. Assim, o músico explora novas sonoridades e formas de tocar, expandindo o universo sonoro dos gêneros tradicionais. Se possível, ouça com os estudantes músicas tocadas por Yamandu, de preferência explorando diferentes gêneros musicais trabalhados pelo artista.

A seção “Trocando ideias” é uma atividade avaliativa diagnóstica inicial e propõe perguntas que incentivam os estudantes a refletir sobre a temática que será desenvolvida antes de explicações e

leituras de textos teóricos. Esse momento permite um diagnóstico dos conhecimentos prévios da turma e o interesse deles em relação a esses temas. Com base no diagnóstico de fragilidades e habilidades dos estudantes, planeje o percurso educativo, fazendo com que a aprendizagem seja mais significativa. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Aproveite o momento do debate para trabalhar argumentação e inferência com os estudantes, incentivando-os a argumentar com base em conhecimentos prévios e vivências. Oriente-os também a buscar informações consistentes em fontes confiáveis. Assim, eles serão capazes de identificar e questionar falácias e embasar seus argumentos em fontes confiáveis.

Gêneros musicais brasileiros: uma mistura de sons

Esta Unidade tem como foco uma abordagem histórica, buscando as origens e matrizes culturais que participaram da formação da musicalidade brasileira.

Assim, serão introduzidas algumas informações sobre a história da formação do povo brasileiro que, geralmente, são tratadas com mais profundidade no componente curricular História. Se julgar conveniente, trabalhe tais informações de forma integrada com o(a) professor(a) desse componente.

A intenção, com essa introdução, é mostrar como se deu, no território que se tornou o Brasil, o encontro de diferentes povos com culturas próprias, o que permite tratar dessas relações na formação de nossa cultura e chegar às matrizes musicais brasileiras.

As trocas culturais, no que se refere às músicas, foram se intensificando com a formação e o desenvolvimento dos centros urbanos durante o período de colonização. A transferência da Corte portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro entre 1808 e 1821 intensificou ainda mais o fluxo de pessoas de diferentes origens e culturas naquela cidade, que veria nascer importantes gêneros musicais brasileiros.

Na virada do século XIX para o XX, as primeiras gravações de discos começaram a consolidar gêneros urbanos de música popular que estavam aos poucos se espalhando pelo país, particularmente a partir da disseminação do rádio no Brasil, desde a década de 1930.

Paralelamente, e sem o mesmo aporte tecnológico proveniente das gravações de discos – especialmente concentradas no Rio de Janeiro (RJ) e em São Paulo (SP) – e da radiodifusão, diversas manifestações musicais foram se desenvolvendo em todas as regiões do país, misturando-se em maior ou menor grau.

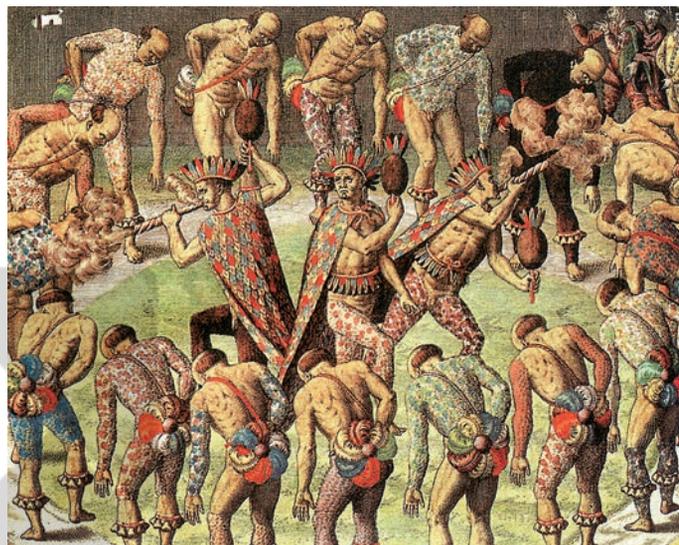
Como será abordada nesta Unidade, a importância da influência indígena como matriz fundamental da musicalidade brasileira é pouco estudada, estando a maioria dos trabalhos dessa área concentrados nas heranças africanas e europeias.

No uso corrente, os termos **gênero, estilo e ritmo** são usados muitas vezes como sinônimos ao se referir a diferentes conjuntos de obras musicais com características e contextos específicos, como samba, choro, baião, etc. Nesta obra, a nomenclatura **gênero** será usada no sentido atribuído pela pesquisadora brasileira Rose Marie Santini. Em seu artigo “As dimensões sociais dos gêneros musicais: por que os sistemas de classificação comercial e não

1 Gêneros musicais brasileiros: uma mistura de sons

Antes da chegada dos portugueses, em 1500, o extenso território que forma o Brasil era povoado por diversos povos indígenas, que possuíam culturas distintas, com línguas, hábitos, crenças, festas e organizações sociais próprias.

Com a colonização, a cultura portuguesa foi se instaurando pelo território e estabelecendo relações com povos nativos. Esse encontro de culturas não foi um processo harmônico, pois, muitas vezes, o contato com os colonizadores portugueses resultou no extermínio de diversos povos indígenas, causado por doenças, combates ou pela escravidão a que foram submetidos. Somado a isso, o processo de colonização impôs mudanças drásticas nos modos de vida dos povos nativos. Ainda assim, houve populações indígenas que resistiram e se opuseram à violência desse movimento, lutando para manter as próprias cultura e organização social.



Hans Staden. Dança tupinambá, século XVI. Gravura. O viajante alemão Hans Staden (1525-1576) representou um ritual do povo Tupinambá no século XVI.

De início, os colonizadores se voltaram à exploração dos recursos naturais aqui existentes, empregando a mão de obra dos indígenas que habitavam o território. Posteriormente, os portugueses implantaram o sistema de escravidão, que consistia em capturar povos de diversas regiões do continente africano e transportá-los para o Brasil e outras partes do território americano, em embarcações específicas para esse propósito – os navios negreiros. Aqui chegando, eram vendidos para trabalhar como mão de obra escrava nas fazendas cujos produtos e lucros destinavam-se à Coroa portuguesa.

10

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

comercial variam”, Santini utiliza a expressão **gênero musical**

[...] para referir-se a um conjunto de obras musicais classificadas conjuntamente com base nas similaridades percebidas tanto pelos usuários como pelo mercado da música. [...]

SANTINI, Rose Marie. As dimensões sociais dos gêneros musicais: por que os sistemas de classificação comercial e não comercial variam. *TransInformação*, Campinas, p. 101-110, maio/ago. 2013.

Assim, para a pesquisadora, o agrupamento de músicas em gêneros é um processo que resulta da ação tanto dos ouvintes (por meio

do conteúdo temático e musical das obras, por suas utilidades e seus usos contextuais) quanto dos diversos agentes do mercado da música (gravadoras, rádios, lojas de discos, serviços de *streaming*, etc.).

Os diferentes modos de vida dos africanos escravizados, que procuravam manter seus hábitos como forma de resistência e preservação de suas identidades culturais, foram aos poucos se misturando às culturas indígenas e à portuguesa.



Jean-Baptiste Debret. *Engenho manual que faz caldo de cana*, 1822. Aquarela sobre papel, 17,6 cm x 24,5 cm. Na obra, o artista representou uma etapa do trabalho de produção de açúcar, que era realizado por pessoas escravizadas.

A imensa extensão territorial do Brasil fez com que as misturas culturais acontecessem de formas diferentes em cada região do país, mesmo após a independência de Portugal. Por exemplo, houve grande influência das culturas indígenas sobre as populações que se desenvolveram nos estados da Região Norte. Nos estados do Nordeste e em Minas Gerais, as populações tiveram grande influência das variadas culturas africanas e indígenas. No Sul do país, foi muito forte a influência dos imigrantes europeus, especialmente italianos e alemães, que chegaram ao Brasil no fim dos anos 1800 e início dos anos 1900, época em que o país se tornava uma república. Já os atuais estados de São Paulo e do Paraná receberam muitos imigrantes japoneses nas primeiras décadas de 1900.

Todas essas influências culturais foram se misturando, em maior ou menor grau, dependendo das regiões e dos diferentes contextos sociais e econômicos que fizeram parte da história da formação cultural brasileira.

Uma importante característica resultante dessa mistura de culturas é a língua portuguesa falada no Brasil, que tem várias palavras originadas das línguas dos africanos escravizados e dos povos indígenas que já viviam aqui. Além disso, há as expressões e os sotaques regionais, que também revelam as singularidades das misturas culturais em cada parte de nosso extenso território.

Também na música observamos que essas misturas de diferentes etnias e culturas deram origem a diversos gêneros musicais que aos poucos compuseram a rica musicalidade brasileira.



Jean-Baptiste Debret. *O velho Orfeu africano*, 1826. Aquarela sobre papel, 15,6 cm x 21,5 cm. Nessa obra, o artista retrata um escravizado tocando o instrumento berimbau, de origem angolana.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

11

Texto complementar

No trecho do artigo a seguir, os pesquisadores Martha Ulhôa, Felipe Trotta e Paulo Aragão apresentam o conceito de música híbrida como forma de refletir sobre a música brasileira popular e suas matrizes, que eles denominaram matrizes artesanais, cultas e industriais.

É do senso comum a afirmação de que a música popular (comercial) é heterogênea e híbrida, uma bricolagem de elementos tradicionais retirados do seu contexto. No entanto, essa hibridação esteve sempre presente na música brasileira popular, desde os encontros étnicos que geraram as manifestações artesanais que Mário de Andrade chamou de danças dramáticas. Essas

práticas aparecem embrionárias nos autos jesuíticos e depois nas festas e ocasiões de folga escrava colonial. Posteriormente, com a declaração de independência do império luso, aparece a necessidade da construção de representações que sintetizassem uma noção de nação. Não obstante todo o esforço integrado de intelectuais e políticos no projeto de modernização técnico-estética nacional-popular não se consegue uma unidade hegemônica homogênea. Estudiosos como Alfredo Bosi [...] e Renato Ortiz [...] têm sido unânimes em ressaltar a pluralidade de elementos presentes na cultura brasileira. [...]

ULHÔA, Martha Tupinambá; ARAGÃO, Paulo; TROTTA, Felipe da Costa. Música híbrida: matrizes culturais e a interpretação da música brasileira. In: *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. v. II, p. 348-354. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anppom_2001_2.pdf. Acesso em: 5 jun. 2022.

Como o texto evidencia, mesmo com os movimentos de caráter nacionalista pós-independência, direcionados à tentativa de construção de uma identidade brasileira homogênea, torna-se evidente que uma das principais características da música brasileira é sua rica diversidade, fruto de suas variadas matrizes e misturas culturais que ocorreram e ainda ocorrem no país.

A modinha e o lundu

O Rio de Janeiro (RJ) foi capital do Brasil de 1763, ainda no período colonial, até 1961, com a construção de Brasília (DF) e a consequente transferência da capital para lá. Essa situação política fez do Rio de Janeiro um local de grande circulação de pessoas e riquezas. Muitas dessas pessoas, inclusive, vinham de outros estados em busca de oportunidades na capital. Com esse número elevado de pessoas de diferentes lugares do Brasil, o Rio de Janeiro se tornou um ponto de encontro de gêneros musicais diversos, reunindo músicos de todas as partes do país. Essa efervescência cultural foi preponderante para o surgimento do chorinho, gênero musical derivado principalmente da mistura entre a modinha e o lundu.

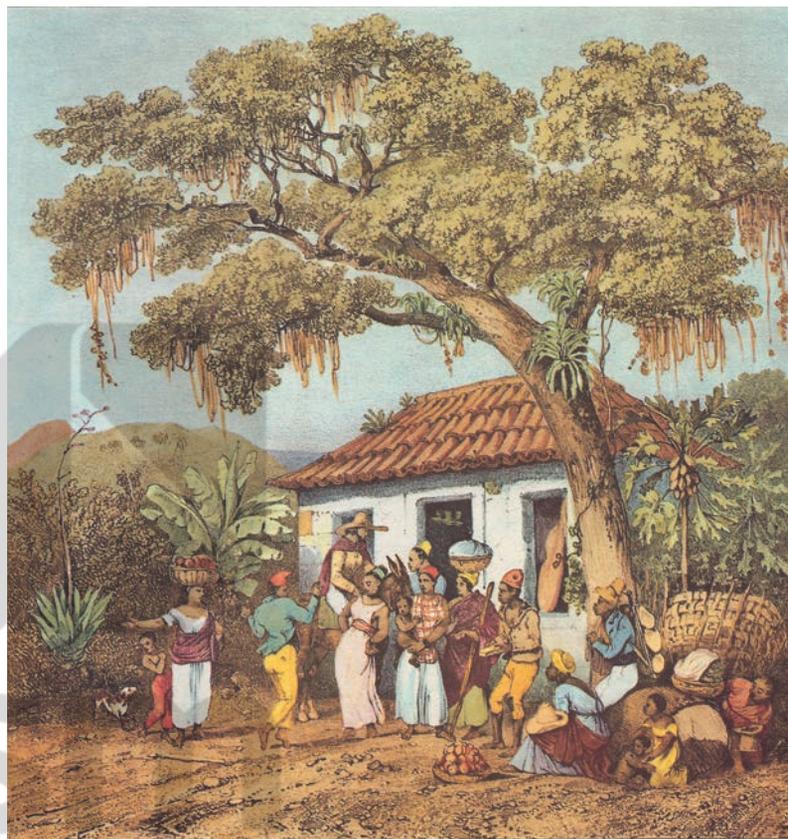
TCTs – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras

Todo o primeiro tema da Unidade 1 dialoga com o Tema Contemporâneo Transversal Multiculturalismo: **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras**. É importante que, no decorrer do trabalho com os estudantes, você destaque a riqueza da diversidade cultural de povos, como africanos, europeus e indígenas, que contribuiu para a formação dos diversos gêneros musicais brasileiros.

A modinha e o lundu

Por volta dos séculos XVIII e XIX, dois gêneros musicais eram muito populares no Brasil, especialmente entre os moradores do Rio de Janeiro e da Bahia: a modinha e o lundu.

A modinha brasileira derivou da moda portuguesa, termo que designava um tipo de música de melodia triste e sentimental, com letras, geralmente, sobre amores perdidos. Tais modas eram frequentemente cantadas por duas vozes acompanhadas pelo toque do cravo, um instrumento de teclas que é precursor do piano. Na modinha brasileira, o cravo saiu de cena para dar lugar ao acompanhamento do piano e especialmente da viola de arame, instrumento composto, usualmente, de dez cordas e precursor da viola caipira. Com o passar do tempo, o uso da viola de arame na modinha foi substituído pelo toque do violão.



Johann Moritz Rugendas. *Dança lundu*, 1835. Aquarela sobre papel, 26,7 cm x 25,1 cm.

Se a modinha tem origem portuguesa, o lundu está relacionado às estratégias de resistência cultural desenvolvidas por escravizados vindos da África, que buscavam continuar praticando suas danças, músicas e crenças mesmo diante dos **cerceamentos** impostos pelo regime escravocrata. O lundu deriva de uma dança praticada por povos trazidos de Angola, que era acompanhada por palmas e instrumentos de percussão, como tambores. No Brasil, a dança sofreu modificações, e sua parte musical passou a ser cantada de forma animada e alegre, com letras engraçadas e acompanhamento de viola de arame. A participação de pessoas de diversas origens sociais também caracterizou a prática do lundu, que se popularizou igualmente em Portugal. Como canção, fez muito sucesso no início do século XX, estando presente em circos e teatros populares de todo o Brasil.

O músico brasileiro Domingos Caldas Barbosa (c.1739-1800) foi um dos principais compositores e cantores de modinhas e lundus. O artista fez sucesso em terras portuguesas, para onde se mudou, no fim do século XVIII, e publicou algumas de suas composições em duas edições da obra intitulada *Viola de Lerenó*.

O lundu continua sendo praticado em algumas comunidades do Pará – com destaque para a capital Belém e a Ilha de Marajó –, da Bahia e de outros estados da Região Nordeste.

Caldas foi o poeta mais musicado em Portugal no fim do século XVIII, tornando-se muito popular, igualmente, na Corte. A rainha D. Maria I (1734-1816) era uma grande admiradora de suas quadras. O texto a seguir, de autoria dos pesquisadores Luiz Gazzaneo e Suzana Saraiva, apresenta a forte influência musical de Lerenó, pseudônimo que o poeta adotou, durante o período em que viveu em Lisboa, capital de Portugal.

As “cantigas de amor descompostas”, como eram denominadas as modinhas brasileiras, eram cantadas nos melhores salões de Lisboa, se popularizando não só com o acompanhamento de viola, mas de outros instrumentos como o cravo e posteriormente o piano.

L. M. C. Gazzaneo; S. B. C. Saraiva (org.).
A monarquia no Brasil, 1808-1889; reflexões sobre as artes e as ciências.
 Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003. p. 246-247. v. I – As Artes.

Cerceamento:
 impedimento de que algo se processe completamente; dificuldade do desenvolvimento.



Ilustração de Domingos Caldas Barbosa, impressa na primeira edição de *Viola de Lerenó*, em 1798. Lerenó foi o nome adotado pelo compositor ao se tornar membro da Arcádia Lusitana, uma renomada academia literária de Portugal.

Orientações didáticas

É importante ressaltar que o lundu ainda é praticado em algumas regiões do Brasil. De acordo com o pesquisador Nei Lopes, na Bahia:

[...] o lundu sobrevive como uma forma de samba solto ou batucada, cantado com o acompanhamento de viola e pandeiro e dançado individualmente, com passos bastante elaborados.

LOPES, Nei. *Dicionário escolar afro-brasileiro*. São Paulo: Selo Negro, 2015. p. 102.

Indicações

- Oficina Lundu – Aula 1. Casa da Cultura de Canaã dos Carajás. Disponível em: <https://youtu.be/3iavoMqJPUs>. Acesso em: 21 fev. 2022.

No vídeo, Clodoaldo Souza, professor de dança e percussão regional, faz um breve resumo sobre o lundu e mostra alguns passos realizados por homens e mulheres nessa dança. Avalie o conteúdo apresentado antes de exibir o vídeo aos estudantes.

- LUNDU. In: DICIONÁRIO Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/termo/lundu/>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- MODINHA. In: DICIONÁRIO Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/termo/modinha/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Caso você deseje fazer uma leitura complementar sobre o lundu e a modinha, o *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira* possui esses dois verbetes que podem auxiliá-lo.

Atividades

1. Ressalte para os estudantes o uso de termos não usuais na linguagem coloquial na faixa 1, como **debalde**, **martírio**, **infindo**, **grilhões** e **motejar**. Com esse recurso, associado a outros como a impoção da voz no canto, os compositores buscavam se aproximar de um caráter de erudição em suas músicas. Reserve um momento da aula para orientar uma busca do significado dessas palavras no dicionário.
2. A linguagem no lundu “Isto é bom”, por sua vez, aproxima-se da fala coloquial, empregando, inclusive, frases de provérbios populares na construção da letra da canção.



ATIVIDADES

1. O artista Xisto Bahia (1841-1894) foi um cantor, compositor, violonista e teatrólogo que fez muito sucesso nos palcos de Salvador (BA) e do Rio de Janeiro (RJ). Ouça a faixa 1, que contém a gravação de um trecho da modinha “Quis debalde varrer-te da memória”, composta pelo poeta baiano Plínio de Lima (1845-1873) e por Xisto Bahia, e aproveite para conhecer a letra da canção disponibilizada a seguir. **Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**

Quis debalde varrer-te da memória

Quis **debalde** varrer-te da memória
 E o teu nome arrancar do coração
 Amo-te muito, oh!

Que **martírio infindo!**

Tem a força da morte esta paixão
 Eu sentia-me atado aos teus prestígios
 Por **grilhões** poderosos e fatais
 Nem me vias sequer, te amava sempre
Motejavas de mim, te amava mais

Plínio de Lima; Xisto Bahia. Quis debalde varrer-te da memória.
 Disco de 76 rpm, Odeon, c. 1907. (A letra da canção foi transcrita
 pelos autores da coleção especialmente para esta obra.)

Debalde: em vão, inutilmente.

Martírio: sofrimento, tortura.

Infindo: eterno, que não tem fim.

Grilhão: corrente de metal.

Motejar: caçoar, zombar.

2. Agora, ouça a faixa 2, que contém uma versão do lundu “Isto é bom”, composta por Xisto Bahia. Esse lundu teve sua primeira gravação em 1902, e foi a primeira música a ser gravada no Brasil. **Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**

Isto é bom

O inverno é rigoroso
 Bem dizia a minha vó
 Quem dorme junto tem frio
 Quanto mais quem dorme só

Isto é bom, isto é bom
 Isto é bom que dói
 Isto é bom, isto é bom
 Isto é bom que dói...



PEDRO HANAU/BR

Ai, me lembra do Xisto Bahia quando eu canto
isso...

[...]

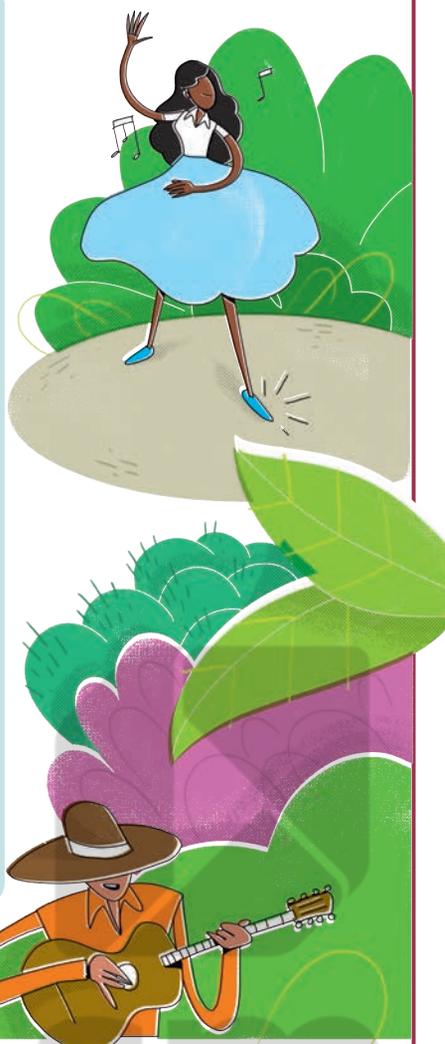
Quem vê a moça bonita
bater no chão com o pezinho
Quem vê a moça bonita
bater no chão com o pezinho
no sapateado a meio
mata meu coraçãozinho

Isto é bom, isto é bom
Isto é bom que dói...
Isto é bom, isto é bom
Isto é bom que dói
Ai, dói, dói, dói
“As cadeira” me dói, dói, dói

[...]

Minha viola de pinho
Que eu mesmo fui o pinheiro
Quem quiser ter coisa boa
Não tenha a dó de dinheiro
Isto é bom, isto é bom
Isto é bom que dói...
Isto é bom, isto é bom
Isto é bom que dói.
Ai, dói, dói, dói
“As cadeira” me dói, dói, dói

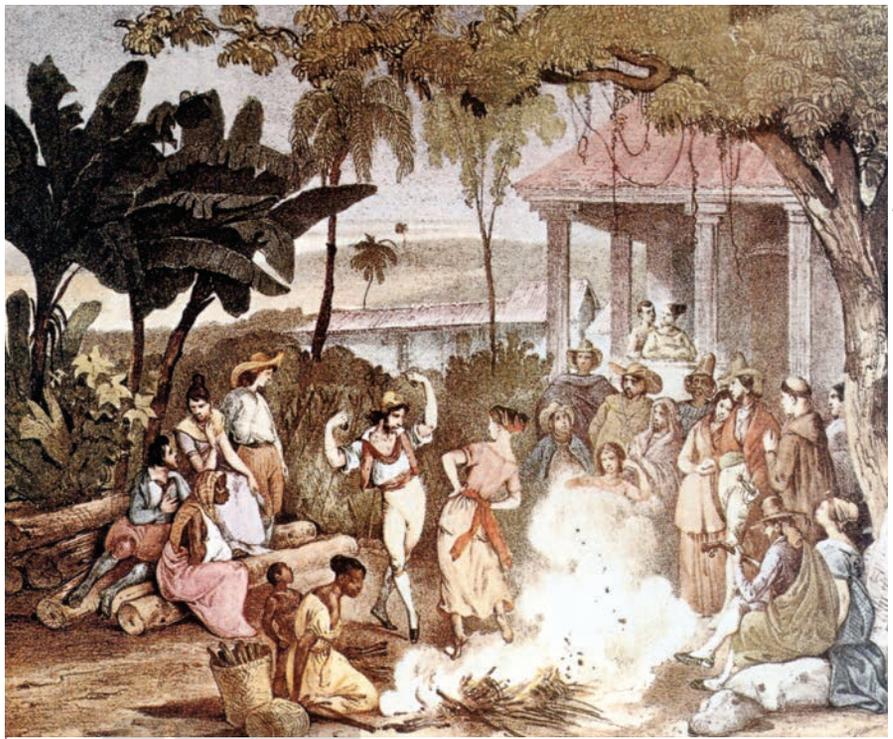
Xisto Bahia. Isto é bom. Disco de 78 rpm, Odeon, c. 1907.
(A letra da canção foi adaptada e transcrita pelos autores da
coleção especialmente para esta obra.)



3. Após ouvir as duas canções, converse com os colegas e o(a) professor(a), e procure identificar as diferenças entre a modinha e o lundu. Caso seja necessário, escute novamente as faixas e perceba se uma soa mais alegre e dançante do que a outra e se os instrumentos utilizados, a forma de cantar e a linguagem das letras das canções são diferentes uma da outra. **Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**

Respostas

3. A modinha é acompanhada pelo piano e o cantor interpreta com voz impostada, a música está em andamento lento e caráter melancólico, o que se adéqua à letra triste e rebuscada da canção. O lundu é acompanhado por violão, e o canto é mais leve e coloquial. Nele, a música está em andamento mais acelerado do que a modinha e tem caráter mais alegre, em harmonia com a letra engraçada da canção. Destaque o ritmo sincopado que vai ser assimilado por diversos ritmos brasileiros de tradição afro-brasileira. Durante a conversa, incentive os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo da Unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Procure também orientá-los na identificação e na desconstrução de falácias, indicando que devem sempre voltar aos textos estudados e conferir as fontes de seus argumentos.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, FOTOGRAFIA, D/78

Johann Moritz Rugendas. *Lundu*, 1835. Aquarela sobre papel, 22 cm x 27,8 cm.

Como você viu na seção “Atividades”, Xisto Bahia compunha tanto modinhas quanto lundus, assim como Domingos Caldas Barbosa. Naquela época, era comum os músicos transitarem pelos dois gêneros e, naturalmente, os artistas começaram a misturá-los, realizando experiências musicais. Por exemplo, alguns passaram a cantar as modinhas de uma forma mais leve, alegre e acelerada e a utilizar instrumentos de percussão, como se fazia no lundu. Ao tocar e cantar lundus, também associavam instrumentos normalmente utilizados nas modinhas, como o piano. Essas misturas foram, aos poucos, criando novos gêneros musicais, que se tornaram parte da musicalidade brasileira.

Hibridação:
neste contexto,
significa produção
de novas
musicalidades,
resultantes da
mistura de dois
ou mais gêneros
diferentes.

Na virada do século XIX para o século XX, muitos músicos foram importantes nesse processo de **hibridação** musical, entre eles Chiquinha Gonzaga (1847-1935), Pixinguinha (1897-1973) e Villa-Lobos (1887-1959). Esses artistas trabalharam tendo como referência essa herança musical, à qual incorporaram outras influências, próprias de sua época, possibilitando o surgimento e a consolidação de novos gêneros brasileiros de música. Dos gêneros resultantes dessa mistura, o choro, ou chorinho, tornou-se um dos mais praticados e apreciados no Brasil.

16

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

A música brasileira é hoje reconhecida internacionalmente por sua qualidade e diversidade. De acordo com Rafael de Menezes Bastos, professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a internacionalização da música brasileira ocorre desde o século XVIII. No texto a seguir, Bastos cita pelo menos cinco gêneros musicais brasileiros que ganharam repercussão no exterior.

[...] Data do meio do século XVIII a primeira onda de música popular brasileira no cenário internacional, o que se deu com a fofa, gênero de música de dança com origem na população africana da Bahia. A fofa atingiu Portugal, onde tornou-se gênero de difusão nacional. A segunda onda deu-se com a modinha

e o lundu no último quartel do século XVIII. O cenário é outra vez constituído pelo Brasil, Portugal e África-ali-e-aqui, com a intervenção de países como a França (através da ária de corte) e a Itália (bel canto). O maxixe é a terceira, sua inepção datando da segunda metade do século XIX. Durante as primeiras três décadas do século XX, este gênero teve forte difusão na Europa, alcançando a Rússia, França, Alemanha e Grã-Bretanha. A temporada de Carmen Miranda e seu famoso conjunto Bando da Lua de 1940 até 1954 nos Estados Unidos constituiu a quarta onda de música popular brasileira no mundo. O baião, a quinta. No começo dos 1950, este gênero foi

difundido por orquestras importantes em todo o planeta, fazendo parte também da trilha sonora de muitos filmes. Por fim, desde 1960 a música popular brasileira está fortemente presente no mundo, de começo com a Bossa Nova e logo com o “Clube da Esquina”, “Tropicalismo”, o chamado Brazilian Jazz (música instrumental) e outros universos musicais. [...]

BASTOS, Rafael José de Menezes. As contribuições da música popular brasileira às músicas populares do mundo: diálogos transatlânticos Brasil/Europa/África (primeira parte). *Antropologia em primeira mão*, Florianópolis: UFSC, n. 1, 2007.

O chorinho

O processo de urbanização da cidade do Rio de Janeiro, a partir da chegada da Corte Real, em 1808, atraiu um fluxo grande de pessoas ao local, inclusive de músicos vindos de diferentes lugares do mundo, popularizando instrumentos musicais de origem europeia, como o piano, o violão, o bandolim e a flauta. O chorinho nasceu desse trânsito de culturas e pessoas e da mistura de gêneros musicais que tinham se tornado populares no Brasil.

Na década de 1870, o flautista carioca Joaquim Antônio da Silva Callado Júnior (1848-1880) começou a praticar com seus colegas músicos um gênero que, posteriormente, passou a ser conhecido como “choro” ou “chorinho” e, depois, como “híbrido”, fruto das misturas entre modinha, maxixe, lundu e outras músicas da época, como aquelas que acompanhavam a **polca**. O chorinho era, habitualmente, composto de músicas somente instrumentais, sem a voz de cantadores. Os músicos não se prendiam a partituras, improvisando o trabalho com seus instrumentos dentro da linguagem do gênero. Mas alguns chorinhos receberam letras e passaram também a ser cantados, muitos se transformando em grandes sucessos populares.

Alfredo da Rocha Vianna (1897-1973), conhecido como Pixinguinha, foi um flautista e saxofonista, nascido na cidade do Rio de Janeiro, que se utilizou tanto da musicalidade afro-brasileira como da europeia para consolidar o chorinho como um dos principais gêneros musicais brasileiros. Ele compôs várias músicas de sucesso, entre elas, em 1917, o choro “Carinhoso”, que anos mais tarde recebeu letra do compositor Carlos Alberto Ferreira Braga (1907-2006), conhecido pelos seus **pseudônimos** João de Barro e Braguinha.



Pixinguinha tocando o instrumento saxofone. São Paulo (SP). Foto de 1955.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Polca: dança de salão originária da atual República Tcheca, chegou ao Brasil em meados do século XIX. No Brasil, a música que acompanha a polca passou a ser tocada por grupos musicais populares que utilizavam a flauta, o piano, o violão e o cavaquinho.

Pseudônimo: nome inventado por escritores, jornalistas ou artistas quando não querem ou não podem assinar as próprias obras com seu nome de registro.

Assista ao audiovisual **Caminhos da reportagem: Pixinguinha, ao mestre com carinho** para conhecer mais a vida do músico. Veja a referência completa na seção “Para ler, ouvir e ver” ao final da Unidade.

Orientações didáticas

O chorinho

Existem diferentes hipóteses sobre a origem da palavra **choro** para referenciar esse gênero musical brasileiro. Alguns teóricos indicam a forma chorosa como a melodia é tocada como ponto de origem do termo. Porém, de acordo com o musicólogo Renato Almeida e o historiador Luís da Câmara Cascudo, foi o termo **xolo**, referente ao bailado de escravizados realizado nos engenhos de açúcar durante o período do Brasil Colônia, que deu origem à palavra **choro**. Já o musicólogo Ary Vasconcelos reconhece a origem do termo na abreviação da palavra **chormeiro**, agremiação de músicos que tocavam instrumentos de sopro em locais de exploração do ouro nas Minas Gerais. Entre os instrumentos tocados, estava a charrela. No século XIX, tais agremiações passaram a acompanhar serenatas na cidade do Rio de Janeiro e ganharam a denominação choros.

Outros gêneros musicais conviveram e se desenvolveram no Brasil durante o período estudado nesta Unidade, como o maxixe, a polca, o tango brasileiro, etc. Cada um desses gêneros teve importância na formação da musicalidade brasileira. Veja alguns exemplos a seguir:

- **Polca:** dança de origem europeia que chegou ao Brasil em 1845. A música que acompanhava a dança era animada, em andamento acelerado, e inicialmente executada ao cravo.
- **Maxixe:** dança surgida na cidade do Rio de Janeiro por volta de 1870, muito popular até meados da década de 1930. A música que acompanhava a dança surgiu da mistura de diferentes gêneros que estavam em moda na época, como a polca e o lundu.
- **Tango brasileiro:** derivado do gênero *habanera*, que no Brasil recebeu influências da polca e do lundu. Ernesto Nazareth (1863-1934) e Chiquinha Gonzaga (1847-1935) foram alguns de seus principais compositores.

Os termos **maxixe**, **tango brasileiro**, **lundu** e **choro** foram utilizados sem muito rigor nas primeiras partituras registradas. Muitos choros consagrados hoje receberam outra denominação de gênero musical em suas publicações originais.

Esta unidade destaca o chorinho por sua forte representação das hibridações que resultaram na música brasileira com base nas musicalidades africana e europeia e por ser atualmente praticado e apreciado em diversas regiões do país. Já o samba, gênero também híbrido, será estudado no volume 8 desta coleção.

Pesquise com os estudantes outros gêneros musicais em acervos e enciclopédias virtuais e, se possível, ouça com eles músicas compostas ou interpretadas por artistas contemporâneos que têm se dedicado ao chorinho.

Respostas

Atividades

1. A melodia da música “Carinhoso” foi composta por Pixinguinha (1897-1973) em 1917 e somente vinte anos depois, em 1937, recebeu a letra de Braguinha (1907-2006). Naquele mesmo ano, a versão com letra foi gravada por Orlando Silva (1915-1978), conhecido como “o cantor das multidões”, tornando-se um grande sucesso.
2. Os acompanhamentos são feitos por instrumentos de origem europeia, como o violão, o cavaquinho e a flauta, no caso da modinha, e por instrumentos de percussão, no caso do lundu. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que, apesar de unir características dos dois gêneros, o chorinho é um gênero novo, com musicalidade própria. No decorrer da conversa, instrua a turma a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no estudo da temática, nos conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Oriente-os também na identificação de falácias, checando fontes e informações.

Bandolinista:
músico que toca bandolim.

Grupo musical Choronas.
As integrantes do grupo são: Maicira Trevisan, na flauta; Miriam Caoua, no pandeiro; Paola Picherzky, no violão; e Ana Cláudia César, no cavaquinho.

O chorinho é ainda hoje muito popular e apreciado em todo o Brasil. Diversos músicos têm se dedicado a esse gênero musical, entre eles o violonista gaúcho Yamandu Costa, o carioca e **bandolinista** Hamilton de Holanda (1976-), o clarinetista Paulo Sérgio Santos (1958-) e as integrantes do grupo paulista Choronas.



CHORONAS / ACRÉVIO DO GRUPO



ATIVIDADES



1. Ouça a faixa 3, que contém a canção “Carinhoso”, composta por Pixinguinha e João de Barro. Enquanto escuta a faixa, acompanhe a letra apresentada a seguir.
Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

Carinhoso

Meu coração, não sei por quê,
Bate feliz quando te vê...
E os meus olhos ficam sorrindo
E pelas ruas vão te seguindo
Mas, mesmo assim, foges de mim...

Ah, se tu soubesses como eu sou tão
carinhoso
e o muito, muito que te quero
E como é sincero o meu amor
Eu sei que tu não fugirias mais de mim

Vem, vem, vem, vem,
Vem sentir o calor dos lábios meus
À procura dos teus
Vem matar essa paixão
Que me devora o coração
E só assim, então,
Serei feliz, bem feliz

João de Barro; Pixinguinha. Carinhoso.
Disco de 78 rpm, Odeon, 1937. (A letra da canção
foi transcrita pelos autores da coleção especialmente
para esta obra.)



2. Converse com o(a) professor(a) e os colegas e tente identificar características musicais (instrumentos, aspectos da melodia e da letra, etc.) da modinha e do lundu presentes no chorinho “Carinhoso”. **Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**



Chiquinha Gonzaga: talento e coragem na música brasileira

A maestrina, compositora e pianista Francisca Edwíges Neves Gonzaga (1847-1935), conhecida como Chiquinha Gonzaga, foi uma artista muito importante para a música brasileira. Ela incorporou, em suas composições, diversos gêneros musicais popularizados em sua época, como o choro, a polca, a modinha e o lundu, ajudando na consolidação da musicalidade brasileira que viria a se firmar nas primeiras décadas do século XX. É de Chiquinha a primeira música feita especialmente para o Carnaval: a canção “Ô abre alas”.

Além disso, foi pioneira, como mulher, ao viver profissionalmente de seu ofício com a música no Brasil, dando aulas, compondo para peças de teatro, regendo orquestras e tocando em grupos musicais. Lutou também pelo reconhecimento dos direitos autorais dos compositores. Era filha de José Basileu Gonzaga, general do Exército, e de Rosa Maria Neves de Lima, mulher negra e pobre, e teve atuação de destaque como **aboliconista**.

Aboliconista:

integrante de movimento político que lutou pela extinção da escravidão e do tráfico de escravizados.



ARQUIVO/ESTADUAL/CONTÍDIO

Chiquinha Gonzaga aos 29 anos. Foto de 1877.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

O pioneirismo de Chiquinha Gonzaga em sua trajetória de vida como uma mulher musicista em uma sociedade conservadora como a do Rio de Janeiro do final do século XIX sempre foi acompanhado por críticas severas. O texto a seguir, extraído do Acervo Digital Chiquinha Gonzaga, apresenta passos importantes de sua carreira e os desafios que a maestrina enfrentou para realizá-los.

Sua estreia como compositora se deu com a polca “Atraente”, cujo sucesso foi mais um fardo para sua reputação. Mantinha-se como professora em casas particulares e pianista no conjunto do flautista Joaquim Callado. Passou a aperfeiçoar sua técnica com o pianista

português Arthur Napoleão, também seu editor, e a tentar escrever partituras para o teatro musicado. Em janeiro de 1885, Chiquinha Gonzaga estreou no teatro com a opereta *A corte na roça*, representada no Theatro Príncipe Imperial, ocasião em que a imprensa se embaraçou ao tratá-la – não existia feminino para a palavra maestro. Ao longo de sua carreira de maestrina, Chiquinha Gonzaga musicou dezenas de peças de teatro nos gêneros [...] mais variados. Em 1889, regeu, no Imperial Theatro São Pedro de Alcântara, um original concerto de violões, promovendo este instrumento ainda estigmatizado. Era a mesma audácia que movia a militante

política, participante de todas as grandes causas sociais do seu tempo, denunciando assim o preconceito e o atraso social. A aboliconista fervorosa passou a vender partituras de porta em porta a fim de angariar fundos para a Confederação Libertadora e, com o dinheiro da venda de suas músicas, comprou a alforria de José Flauta, um escravo músico.

DINIZ, Edinha. Biografia. Acervo Digital Chiquinha Gonzaga, 2011. Disponível em: http://www.chiquinhagonzaga.com/acervo/?page_id=1781. Acesso em: 8 fev. 2022.

Respostas

Outras vozes

2. Segundo Maria Teresa, além do sucesso que conquistou em seu tempo, a música de Chiquinha Gonzaga exerceu forte influência sobre compositores que surgiram posteriormente. Chiquinha também foi importante nas lutas populares, como o abolicionismo.

Sugestão de atividade

Verifique a possibilidade de promover uma roda de conversa com os estudantes sobre a participação das mulheres em diferentes profissões, levando-os a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por Chiquinha Gonzaga para se realizar profissionalmente. No decorrer da conversa, procure valorizar a imagem positiva da mulher, destacando a visibilidade que Chiquinha Gonzaga alcançou e seu protagonismo social, incentivando a turma a assumir o compromisso em defesa das mulheres e contra a violência que elas ainda sofrem em diversas esferas de nossa sociedade.

- 1 Leia um trecho da entrevista com a pianista e professora Maria Teresa Madeira sobre a importância de Chiquinha Gonzaga para a música brasileira. Depois, responda à questão a seguir.

[...] “Ela foi um marco na história da música e acabou influenciando todos os criadores depois [dela]. Era uma artista popular e uma profissional de sucesso na época; era abolicionista e uma pessoa envolvida com os políticos para defender causas populares. Ela foi muito importante em todo esse processo histórico e não só musical”, afirmou Maria Teresa [...].

Alana Gandra. A criadora da primeira marchinha de carnaval, Chiquinha Gonzaga. *Agência Brasil*, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2020-02/chiquinha-gonzaga>. Acesso em: 17 fev. 2022.

- 2 Por que Maria Teresa considera Chiquinha Gonzaga “um marco na história da música”?
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.
- 3 Ouça a faixa 4, que apresenta uma composição de Chiquinha Gonzaga: a canção “Ô abre alas”. Aproveite para conhecer a letra, apresentada a seguir.



Ô abre alas

Ô abre alas
Que eu quero passar
Ô abre alas
Que eu quero passar

Eu sou da Lira
Não posso negar
Eu sou da Lira
Não posso negar

Ô abre alas
Que eu quero passar
Ô abre alas
Que eu quero passar

Rosa de Ouro

É quem vai ganhar
Rosa de Ouro
É quem vai ganhar

Chiquinha Gonzaga. Ô abre alas. Disco de 78 rpm, Odeon, c. 1912. (A letra da canção foi transcrita pelos autores da coleção especialmente para esta obra.)

Rosa de Ouro: nome do grupo carnavalesco do qual Chiquinha fazia parte.



FOTO: HANNAH/ISTOCK

O chorinho nas composições de Villa-Lobos

O artista brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887-1959) era violoncelista de profissão. Apesar de ter se dedicado à música de concerto, Villa-Lobos era também um frequentador das rodas de choro na cidade do Rio de Janeiro, onde tocava violão. Viveu alguns anos na França, onde aprofundou seus estudos musicais, e também viajou por diferentes regiões do Brasil para conhecer as musicalidades e os instrumentos populares locais.

Com os conhecimentos musicais que obteve em estudos, viagens e em sua prática como instrumentista, Villa-Lobos conseguiu reunir em suas composições de concerto os gêneros populares brasileiros, entre eles a modinha, o lundu e o chorinho.



Heitor Villa-Lobos rege a orquestra. Milão, Itália. Foto de 1955.



ATIVIDADES



1. Ouça a faixa 5, que contém uma gravação de trecho da música “Chôros Nº 1”, de Villa-Lobos.



2. A canção “Carinhoso”, que você ouviu na faixa 3, e a composição “Chôros Nº 1” são exemplos do gênero choro, ou chorinho. Converse com os colegas e o(a) professor(a) sobre as semelhanças e as diferenças entre as duas gravações.

Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

21

Texto complementar

Heitor Villa-Lobos (1887-1959) compôs mais de mil obras, utilizando como matéria-prima a herança da música popular brasileira e a tradição da música erudita ocidental. Com relação à série “Chôros”, da qual “Chôros Nº 1” faz parte, o musicólogo François-René Tranchefort nos apresenta as seguintes informações:

Durante suas estadas parisienses, Villa-Lobos elabora a série dos Choros – improvisações instrumentais nas quais dominam um ou dois solistas, e que ele tocara por muito tempo em sua juventude. Viriam a aparecer Choros do n. 1, que utiliza apenas um instrumento solista (no

caso, o violão) até o n. 14, para orquestra, banda e coros. Expressamente destinados ao concerto, os Choros – a palavra sempre foi usada no plural pelo autor – dão prova de uma invenção sonora abundante – com sua virtuosidade instrumental (a forma é organicamente ligada às instrumentações), das diversidades de timbre, sua polirritmia erudita. Trata-se – como o desejava Villa-Lobos – de ‘uma nova forma de composição que sintetiza as diferentes modalidades da música brasileira, indígena e popular’.

TRANCHEFORT, François-René (org.). *Guia da música sinfônica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 894-895.

Respostas

Atividades

2. “Chôros Nº 1” é uma música instrumental, sem voz ou letra, tocada somente com um violão. É melhor entendida como um chorinho estilizado, ou seja, com base nesse gênero, o compositor criou uma música de concerto. Essa peça nunca é tocada em rodas de choro e apresenta algumas características mais específicas da música clássica, como fermatas (pausas ou prolongamentos de notas) no meio das seções. A primeira frase da música é tocada *ad libitum*, o que permite grande flexibilidade rítmica para o executante e, em seguida, assume um andamento acelerado. Já a canção “Carinhoso” é apresentada em sua versão cantada, com letra direcionada à pessoa amada, com andamento que se mantém o mesmo do início ao fim. O chorinho é um gênero que abriga variações: pode ser cantado ou somente tocado com instrumentos, de andamento mais lento e choroso ou mais acelerado e de caráter mais alegre, com diferentes formações instrumentais, entre outras características. Essas variações podem ser verificadas em diversos gêneros musicais, como o samba e o rock.

Indicações

- Museu Villa-Lobos. Disponível em: <https://museuvillalobos.museus.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Além do espaço físico no Rio de Janeiro (RJ), o museu conta com um espaço virtual. Nele, é possível visitar exposições virtuais e acessar o acervo *on-line*.

Explorando na rede

Oriente os estudantes na realização da pesquisa, reforçando a importância de realizá-la em *sites* confiáveis e em artigos científicos. Incentive-os a verificar a veracidade das informações pesquisadas, checando outras fontes sempre que julgarem necessário, exercitando a argumentação, a inferência e possibilitando a identificação de falácias.

Na etapa de apresentação das pesquisas, os estudantes podem utilizar diferentes dispositivos eletrônicos para tocar as músicas selecionadas aos colegas: *smartphones*, computadores com caixas de som, aparelhos de som, etc. Verifique a possibilidade de a escola disponibilizar alguns desses dispositivos e reserve seu uso para a data combinada da apresentação.

O momento da conversa entre os estudantes é adequado para o desenvolvimento da argumentação e da inferência. Eles devem ser incentivados a basear seus argumentos em conhecimentos adquiridos na pesquisa e no estudo da Unidade, em conhecimentos prévios e em suas vivências.

A atividade proposta nesta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois permite a você avaliar os conteúdos conceituais (objeto de pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa) e atitudinais (relação ética com as fontes e posicionamento diante delas) dos estudantes. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.



EXPLORANDO NA REDE

Outros gêneros musicais brasileiros

Além do lundu, da modinha e do chorinho, o Brasil possui uma grande variedade de gêneros musicais de diversas origens, características e lugares de prática. Nesta seção, você vai pesquisar mais exemplos de gêneros musicais brasileiros.

- 1 Organizem-se em grupos de cinco estudantes e escolham um gênero musical brasileiro que não foi estudado nesta Unidade, como o samba, o baião, o xote, etc. Vocês podem também optar por um gênero que seja típico de sua região.
- 2 Pesquem artigos sobre as origens do gênero musical escolhido, mas especialmente busquem ouvir canções que revelem suas características musicais, como:
 - instrumentos utilizados;
 - formas de canto;
 - temática das letras.
- 3 Durante a pesquisa, façam anotações e registrem as seguintes informações sobre o gênero musical escolhido:
 - a origem e as influências culturais;
 - a(s) região(ões) brasileira(s) e as ocasiões em que é tipicamente tocado;
 - as características musicais;
 - caso seja tocado em mais de uma região, as diferenças e as semelhanças musicais do gênero entre as ocorrências;
 - as músicas e os artistas que contribuíram para consolidar o gênero;
 - trechos de letras ou de músicas gravadas que representem o gênero;
 - se existem danças ou movimentos corporais que acompanham tipicamente as canções.
- 4 Com base na pesquisa realizada, o grupo irá montar uma apresentação sobre o gênero musical para o restante da turma.
- 5 A apresentação pode conter cartazes compostos de fotos, desenhos e pequenos textos que sintetizem aspectos importantes que vocês descobriram durante a pesquisa.
- 6 Levem gravações de canções do gênero escolhido e indiquem as características musicais por meio da apresentação delas.
- 7 Após a apresentação de todos os grupos, troquem ideias sobre como foi elaborar a pesquisa. As perguntas a seguir podem auxiliar na condução deste exercício: “Vocês já conheciam os gêneros musicais estudados por seu grupo e pelo restante da turma?”; “O que acharam de mais interessante nas pesquisas?”; “Como esta atividade contribuiu para seu conhecimento sobre gêneros musicais brasileiros?”.

2 A música em manifestações culturais brasileiras

Durante o século XX, o rádio foi um dos principais meios de divulgação das músicas brasileiras. A tecnologia de gravação de discos também foi se aperfeiçoando, fazendo com que a música produzida e gravada pudesse chegar a vários lugares do país. No século XXI, a internet e os serviços de **streaming** tomaram a dianteira desse processo.

Mas, paralelamente à produção industrial de música, com gravação de discos e divulgação via rádios e internet, a música feita localmente sempre pulsou, muitas vezes vinculada a festejos e rituais regionais, envolvendo danças e mesclando culturas. São muitos os exemplos dessa produção musical brasileira. Um deles é o **congado** ou a **congada**, uma manifestação popular afro-brasileira repleta de cantos e instrumentos como violões, chocalhos, pandeiros, reco-recos, sanfonas e tambores. A congada está presente em diversos estados brasileiros: Minas Gerais, Paraíba, Mato Grosso, São Paulo, Pernambuco, Goiás, Paraná, entre outros.

Essa tradição teve origem no Congo, país localizado na costa oeste da África, e se inspira no cortejo em homenagem aos reis do Reino do Congo. Chegou ao Brasil com os africanos escravizados, onde foi assimilada a outras manifestações da cultura brasileira.

Desse modo, o congado mistura várias religiões e culturas diferentes em uma mesma festividade. Os congadeiros, como são chamados seus integrantes, expressam sua história, sua cultura e sua religiosidade, mantendo viva uma tradição que é passada dos mais velhos aos mais novos, de geração a geração.

Streaming:

tecnologia de transmissão instantânea de dados de áudio e vídeo por meio de redes *on-line*.

1 Congadeiros tocam pandeiro, instrumento de percussão utilizado nessas manifestações. Minas Novas (MG). Foto de 2016.

2 O tambor é um dos principais instrumentos tocados no congado. Congada do Divino Espírito Santo, em São Paulo (SP). Foto de 2017.



NÃO EScreva NESTE LIVRO.

23

Orientações didáticas

A música em manifestações culturais brasileiras

O congado expressa, por meio da estética e da ritualística de sua manifestação cultural, elementos afro-brasileiros de forma festiva, lúdica, em ritmo de folguedo, refletindo também o cuidado que se tem em preservar suas raízes.

Na definição de Luís da Câmara Cascudo (1898-1986), em seu *Dicionário do folclore brasileiro*, a congada é:

[...] folguedo de formação afro-brasileira, em que se destacam as tradições históricas, os usos e costumes tribais de Angola e do Congo, um auto com elementos temáticos africanos e ibéricos, cuja difusão data do século XVII.

CÂMARA CASCU DO, Luís da. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Global Editora, 2008. p. 149.

Mãos à obra

Objetivos: reconhecer o chocalho e o tambor como instrumentos de percussão; construir um chocalho e um tambor; desenvolver a prática de trabalhos manuais.

Nesta seção, é proposta uma atividade prática na qual a turma é mobilizada a desenvolver fundamentos das metodologias ativas, como: envolvimento em atividades complexas; incentivo à tomada de decisões, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e envolvimento nos processos de avaliação dos resultados dos próprios trabalhos e dos colegas. Para o desenvolvimento desta seção, procure explorar e aproveitar as potencialidades de cada estudante, incentivando a troca entre a turma, a colaboração e a superação de dificuldades em conjunto, levando os estudantes a contar com o auxílio dos colegas e a praticar a empatia, a escuta e a colaboração. Assim, a turma se integra, sem desconsiderar as individualidades de cada estudante, garantindo um processo de aprendizagem significativo.

A atividade prática também permite desenvolver com a turma um dos pilares do pensamento computacional em atividades desplugadas: a decomposição. Esse processo envolve dividir uma tarefa em partes menores, que facilitam a visualização e permitem um melhor entendimento para o gerenciamento do trabalho. Tanto na construção dos chocalhos como na construção dos tambores, oriente os estudantes a ter os materiais à vista, a ler as instruções da atividade para organizarem sua execução. Depois que a turma tiver feito um dos instrumentos musicais, ao iniciar a elaboração do segundo, reserve um momento para que as etapas realizadas sejam retomadas e utilizadas para a identificação de procedimentos padrões que serão importantes para fazer o segundo instrumento.

A seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita que você avalie o desenvolvimento dos estudantes em conhecimentos procedimentais (experiência com materiais e processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.



MÃOS À OBRA

Instrumentos de percussão

No congado, diversos instrumentos de percussão participam da musicalidade que acompanha a manifestação, como o tambor e o chocalho. Eles produzem sons ao serem batidos com as mãos ou baquetas, sacudidos ou martelados, podendo ser feitos de diversos materiais. Nesta seção, você aprenderá a construir dois instrumentos de percussão de uma maneira muito simples.

Etapa 1 – Chocalhos

Materiais:

- Frascos vazios de plástico de diversos tamanhos
- Papel *kraft* grosso
- Grãos crus de arroz, feijão ou milho
- Canetas hidrográficas
- Fita-crepe
- Elásticos de borracha

Como fazer:

- 1 Lave os frascos vazios de plástico e deixe-os secar.
- 2 Coloque pequenas quantidades de grãos crus de arroz, feijão ou milho dentro dos frascos e feche-os com a própria tampa.
- 3 Experimente os sons, aumentando ou diminuindo a quantidade de grãos dentro dos recipientes, até obter uma sonoridade que lhe agrade.



RABO DJ SKOSUM/10/18

Etapa 1

Para o encaminhamento desta atividade, você pode solicitar aos estudantes, na aula anterior, que se planejem para trazer os frascos vazios de plástico previamente lavados e secos. Potes de iogurte, garrafas PET de tamanho pequeno e médio e frascos de comprimidos são alguns exemplos de recipientes que podem ser utilizados para construir o chocalho. Verifique também se existe a possibilidade de solicitar à coordenação e à direção da escola o material indicado para realizar a atividade.

Da mesma forma, os grãos podem ser disponibilizados pela escola, ou você pode acordar previamente com os estudantes para que tragam esse material de casa. A sonoridade do instrumento vai variar de acordo com o tipo de grãos que serão colocados no interior dos frascos, por isso é interessante atentar-se para que haja variedade de tamanho e formato, de modo que os estudantes possam fazer combinações de grãos e constatar as diferentes qualidades sonoras dos instrumentos.

Planeje o tempo de aula para que o passo a passo possa ser cumprido adequadamente. Reserve os momentos finais para orientar os estudantes a limpar e organizar o espaço após a realização da atividade. Reserve também alguns minutos para a turma apresentar a sonoridade dos chocalhos e experimentar toques variados. Cuide para que os estudantes não encham em excesso os frascos com os grãos, pois isso poderá dificultar a produção do som.

Os grãos mais adequados para frascos pequenos, como os de iogurte, são os de arroz. Para frascos maiores, como garrafas plásticas de refrigerante, grãos de feijão podem ser utilizados.

- 4 Sele a tampa com a fita-crepe para evitar vazamento.



- 5 Outra opção, que gera uma sonoridade diferente, é selar a boca do frasco com o papel kraft. Coloque o papel sobre a boca e prenda-o com o elástico de borracha.



- 6 Enfeite ou pinte seu chocalho e pronto. Seu instrumento está finalizado e já pode ser utilizado!



Orientações didáticas

Etapa 2

Para a etapa da construção dos tambores, algumas orientações da etapa 1 também podem ser retomadas. Dessa forma, verifique a possibilidade de os estudantes trazerem as latas de casa ou converse com a escola para solicitar os materiais. Latas em tamanho médio de biscoito, leite em pó, alimentos enlatados ou de tinta são algumas que podem ser utilizadas.

Atente para a distribuição do tempo ao longo dos passos desta etapa da atividade. Observe que há também o tempo de espera da secagem do verniz. Programe-se para orientar a turma na organização e na limpeza do espaço depois da realização da atividade.

Etapa 2 – Tambores

Materiais:

- Lata vazia de tamanho médio, como de biscoitos ou de tinta
- Fita-crepe ou fita adesiva
- Tesoura com pontas arredondadas
- Papel *kraft* grosso
- Um pote pequeno de verniz atóxico e não inflamável
- Jornais antigos
- Lápis grafite preto
- Pincel (Trincha)
- Pano ou retalho de tecido

Como fazer:

- 1 Coloque a lata sobre uma folha de papel *kraft*.
- 2 Com um lápis, desenhe no papel *kraft* uma circunferência de cerca de 10 cm maior do que a circunferência da lata. Depois, recorte-a.



- 3 Com um pano levemente molhado, umedeça o círculo recortado. Não exagere na quantidade de água, pois o papel pode rasgar.
- 4 Coloque o papel sobre a parte aberta da lata e fixe-o com tiras da fita-crepe.



- 5 Estique o papel sobre a lata, fazendo dobras nele se necessário.
- 6 Envolve toda a borda da lata com uma fita adesiva larga, fixando bem o papel.



- 7 Cubra sua carteira com folhas de jornais e utilize a trincha ou o pincel para aplicar o verniz no papel.



- 8 Deixe os tambores secando em algum espaço da sala sobre folhas de jornais.
- 9 Espere o tempo de secagem e enfeite sua peça com desenhos ou adesivos, e ele estará pronto para ser tocado com as mãos.



Orientações didáticas

Etapa 2 (continuação)

A camada de verniz tem o propósito de tornar o papel *kraft* mais resistente. Ainda assim, reforce aos estudantes que esse tambor deverá ser percutido com gentileza para que não se rompa o papel. Oriente-os nesse sentido, de modo que possam tocar o instrumento com intensidades variadas, mas com cuidado para que não seja danificado.

Musicalidade indígena

Entre as práticas que envolvem a música, o toré tem sido uma das principais formas de construção de identidade indígena e de afirmação dessa cultura na Região Nordeste. O processo de colonização e a intensificação da urbanização do país interferiu no modo de vida de grande parte dos povos indígenas brasileiros. Esse quadro se agravou com a crescente invasão e apropriação de terras indígenas para produção agropecuária e atividades de mineração. Nesse contexto de grande interferência cultural, a prática do toré é uma maneira de alguns povos preservarem suas crenças e seu modo de vida.

Indicações

- “Fulkaxó, ser e viver Kariri-Xocó”: apresentação do toré. Sesc Pinheiros. Disponível em: <https://youtu.be/fEn-ILYMNpg>. Acesso em: 17 fev. 2022.

O vídeo mostra uma apresentação do povo indígena Kariri-Xocó praticando o toré durante o evento de lançamento do projeto Fulkaxó, Ser e Viver Kariri-Xocó.

Musicalidade indígena

O contato com as sonoridades de diferentes povos indígenas brasileiros influenciou as práticas musicais das populações não indígenas, especialmente das regiões Norte e Nordeste. Os mais conhecidos exemplos dessa influência são instrumentos de sopro, como os apitos e as flautas de bambu, e de percussão, como os chocalhos que são derivados do **maracá**, encontrados em várias manifestações musicais do país. Outro exemplo marcante é o carimbó, manifestação presente especialmente no Pará. Essa expressão une dança e música e tem forte influência indígena.

Maracá: chocalho indígena utilizado em festas e rituais. É feito, geralmente, com a cabaça (mesmo fruto usado para fabricar a cuia), da qual se retira o miolo e onde se colocam sementes para serem chacoalhadas em seu interior, produzindo a sonoridade do instrumento.

Gutural: som que se produz na garganta.



LUCCIA ZAMBELLI/PIUSKAR IMAGES

Indígenas do povo Krahô utilizam maracás durante a celebração da Festa da Batata, comemoração que indica o começo da estação de seca. Itacajá (TO). Foto de 2016.

Para muitos povos indígenas do Brasil, a música está ligada a práticas ritualísticas dançadas e que se relacionam à festividade e à religiosidade de sua cultura, sendo uma manifestação comum entre esses povos de reconhecerem e reinventarem sua identidade. O canto, nesse sentido, é uma de suas principais formas de se conectar com o mundo e com os aspectos sagrados da vida.

Em seus cantos, alguns povos indígenas utilizam-se de diferentes timbres e formas de produzir e projetar a voz. O uso de vozes anasaladas, sons **guturais** que dão uma característica grave e rouca à voz, gritos, assovios, suspiros e cantos misturados à fala dão à música indígena grande variedade e riqueza sonora.



BRUNO SOARES/PULSAR IMAGES

Povo indígena Pankararu em ritual do toré. Terra Indígena Brejo dos Padres, Taracatu (PE). Foto de 2014.

A prática do **toré**, por exemplo, envolve o uso de maracás, apitos, flautas de bambu e batidas de pé no chão, em uma dança circular realizada em fila ou em pares, além de vocalizações em forma de cantos, assobios e gritos inspirados em sons de animais. A dança pode durar muitas horas, o que demanda bastante esforço físico.

E são muitos os povos indígenas que praticam o toré, como os Tapeba, os Jenipapo-Kanindé, os Potiguara, os Tumbalalá, os Kariri-Xocó, os Pankararu, os Kiriri, os Kaimbé, os Fulni-ô e os Kapinawá. Cada grupo pode ter uma forma própria de praticá-lo, apresentando variações de ritmos, cantos e funções. Os indígenas podem se vestir com saias feitas de palha, cocares, pulseiras, colares e utilizar pinturas corporais. A prática do toré existe em localidades e comunidades do Ceará, do Pernambuco, da Paraíba e do sertão do rio São Francisco, entre outras.



ATIVIDADES



1. Ouça a faixa 6, que apresenta um canto do povo indígena Fulni-ô relacionado à prática do toré. Depois, converse com os colegas e o(a) professor(a) e responda às perguntas a seguir.
2. Na faixa que você escutou, quais elementos sonoros caracterizam a musicalidade do toré? **Na faixa, é possível escutar o som dos maracás que marcam a pulsação constante, assobios que parecem imitar pássaros, sons graves de flautas artesanais e o canto.**
3. Compare a faixa com as músicas que você costuma ouvir por rádio, televisão e internet. O que você percebe de diferente? **Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

29

Sugestão de atividade

Além das manifestações culturais tradicionais, alguns povos indígenas incorporam diferentes gêneros musicais não indígenas em sua prática musical. Se possível, mostre aos estudantes um dos vídeos do grupo indígena de rap Brô MC's (disponível em: <https://www.youtube.com/c/BrôMcsOficial/videos>, acesso em: 17 fev. 2022).

Comente com os estudantes que, apesar de se utilizarem de gêneros musicais não indígenas, podemos notar a luta pelos direitos indígenas como tema central das músicas.

Promova um debate para que os estudantes expressem suas opiniões sobre a incorporação de diferentes gêneros musicais não indígenas na prática musical de grupos como o Brô MC's. Incentive-os a

argumentar com base em fatos e em conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo desta Unidade, especialmente no que diz respeito às influências que os gêneros musicais recebem do ambiente cultural em que são gerados e à importância da música na criação da identidade. Crie condições para que o debate seja uma possibilidade de estímulo ao convívio social republicano, levando os estudantes a exercitar o pluralismo de ideias e o respeito à diversidade de opiniões, garantindo valores democráticos e respeito aos direitos humanos.

Respostas

Atividades

3. Inicialmente direcione os estudantes para que as respostas se limitem aos aspectos sonoros. Eles poderão ressaltar a forma do canto, com ênfase nos sons nasais, a instrumentação baseada nos maracás, os apitos e as flautas graves, etc. Em seguida, eles devem mencionar aspectos socioculturais. Ressalte que diferentes músicas expressam distintos valores e visões de mundo e que não se trata aqui de hierarquizar as manifestações musicais, mas de experimentar auditivamente uma cultura que se insere na musicalidade brasileira.

Atividades

1. O objetivo dessa atividade é que os estudantes percebam e explorem a pulsação e o andamento por meio do canto, da percussão corporal e dos instrumentos musicais.
2. No caso desta canção, a pulsação coincide com as sílabas que estão sublinhadas a seguir.

Noite de lua

É noite de lua, lua
deixa a viola chorar
É noite de lua, lua
deixa a viola chorar

Vamos dar a despedida na cravelha
da viola
Pra quem mora perto é cedo
pra quem mora longe é hora

Domínio público.

Os estudantes deverão bater palmas ou os pés toda vez que as sílabas sublinhadas estiverem sendo cantadas, utilizando o próprio corpo como instrumento de percussão. Se julgar interessante, faça com a turma uma seleção de músicas de que todos gostem para cantar e perceber a pulsação. Geralmente, as pulsações coincidem com os momentos em que todos têm o “ímpeto” de bater palma para acompanhar a música de forma intuitiva.

3. Você deve primeiro ensaiar a música no andamento inicial. Em seguida, proponha andamentos mais lentos ou mais rápidos, atuando como um regente e marcando claramente as pulsações. Leve os estudantes a perceber que, mesmo com as mudanças de andamento, as sílabas que correspondem às pulsações não se alteram. Você pode também alterar o andamento no decorrer da música, começando lentamente e ir acelerando até ficar rápido, ou, ao contrário, começando rapidamente e ir desacelerando (ou *rallentando*) até ficar lento.

3 Pulsação e andamento em música

Muitas vezes, quando ouvimos ou cantamos uma música, nós a acompanhamos batendo palmas ou os pés no chão. Quando fazemos isso, estamos marcando a **pulsação**, que é uma unidade rítmica regular que se mantém durante um trecho musical ou por toda a música. A pulsação é uma característica que pode variar de uma música para outra, e até mesmo em uma mesma canção pode haver mudanças de pulsação. Também é possível cantar e tocar a mesma música em diferentes velocidades, de forma mais lenta ou mais rápida. O nome dessa característica musical é **andamento**, que se refere, portanto, à velocidade com que uma música é cantada ou tocada. Os termos técnicos em música muitas vezes são de origem italiana. Isso acontece, por exemplo, para denominar as variações que ocorrem nos andamentos. Quando o andamento de uma música é aumentado, ou seja, quando a velocidade aumenta aos poucos, dizemos que estamos **acelerando** o andamento. Pode acontecer o contrário, ou seja, o andamento parte de uma velocidade mais rápida e vai desacelerando aos poucos. Nesse caso, dizemos que estamos **rallentando** o andamento.



ATIVIDADES

1. A Marujada é uma festa de herança europeia e seu nome é derivado da palavra “marujo”, pois foi originada para celebrar as expedições marítimas portuguesas nos séculos XVI e XVII. Ouça a faixa 7, com a música “Noite de lua”, que é apresentada nas festas de Marujada, na cidade de Montes Claros (MG). Confira também a letra da canção a seguir.

Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

Noite de lua

É noite de lua, lua Vamos dar a despedida na
deixa a viola chorar cravelha da viola
É noite de lua, lua Pra quem mora perto é cedo
deixa a viola chorar pra quem mora longe é hora

Domínio público.

Cravelha: peça à qual se prende cada corda de determinado instrumento para afiná-lo.



PERRO HANNAH / GBR

2. Ouça a faixa novamente e bata palmas ou os pés no chão para acompanhar a pulsação da música. Utilize os instrumentos que você produziu na seção “Mãos à obra” para auxiliar na marcação da pulsação.
3. Agora, você e a turma devem cantar a canção “Noite de lua” tentando variar seu andamento. Primeiro, cantem a música seguindo o andamento que ouviram na faixa. Em seguida, cantem a canção toda em andamento lento. Por fim, em andamento mais acelerado. Enquanto cantam, também batam palmas e os pés nas pulsações correspondentes. Depois, respondam: As pulsações mudaram ou permaneceram as mesmas?

Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



Uma festa para a paz

Os membros da Associação Cultural, Recreativa e Carnavalesca Filhos de Gandhi constituem um bloco de Carnaval que existe há mais de setenta anos na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia. A música que anima o bloco é o ijexá, ritmo afro-brasileiro com base na percussão e nos cânticos da tradição iorubá.

O nome do grupo é uma homenagem ao ativista indiano Mahatma Gandhi (1869-1948), conhecido por sua importante luta pela paz, pela igualdade entre os povos e pela não violência. Os colares azuis e brancos utilizados pelos integrantes do grupo são referências a símbolos das religiões de matriz africana.



Bloco de Carnaval Filhos de Gandhi em Salvador (BA). Foto de 2014.

A preservação da cultura dos africanos e de seus descendentes no Brasil acontece sob a forma da religiosidade, da música, da dança, da culinária, entre outros aspectos culturais. Dessa forma, além de defender suas identidades e sua liberdade, essas manifestações contribuem significativamente para a construção da diversidade cultural brasileira.

Assim como outros blocos de Carnaval, os Filhos de Gandhi movimentam a economia nos meses anteriores ao Carnaval em Salvador. Os artesãos locais trabalham na confecção

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

31

Texto complementar

A criação do grupo carnavalesco Filhos de Gandhi está inserida no contexto da cidade de Salvador (BA) e reflete acontecimentos políticos, econômicos e sociais do Brasil e do mundo. Leia a seguir informações sobre o grupo.

No dia 18 de fevereiro de 1949, os estivadores do porto de Salvador estavam sentados ao pé de uma mangueira perto da sede da entidade (Sindicato dos Estivadores), preocupados com a falta de trabalho nos portos e a política de arrocho salarial, gerada pela crise do pós-guerra. A ideia original de botar

um “careta” na rua partiu de Durval Marques da Silva (Vavá Madeira), tido como o maior festeiro da turma. A sugestão foi acatada.

Como o dinheiro era pouco, pela escassez de navios no porto, os estivadores fizeram uma “vaquinha” para a compra de barris de mate, lençóis e couro para fazer os tamborins. [...] O cordão estava formado, faltando apenas o nome que levaria. Coube novamente a Vavá Madeira a iniciativa de encontrar o nome. Após uma breve explicação sobre Mahatma Gandhi, ficou decidido que ali nascia o “Filhos de Gandhi”. [...]

[...] No primeiro dia, saíram apenas 36 participantes, apesar de ter mais de 100 inscritos. Ninguém podia imaginar o que a polícia iria fazer. Mas sangue mesmo, somente dos pés dos participantes. A fantasia foi um lençol branco torço de toalha felpuda, nos pés um tamanco de couro cru chamado “Malandrinha”, que os castigaram sem pena. A saída foi do pé da velha mangueira. [...]

ADEILSON, J. História do Afoxé Filhos de Gandhi. *Repertório: teatro e dança*, Salvador, n. 19, v. 2, p. 215-220, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/6885/4740>. Acesso em: 7 jun. 2022.

Orientações didáticas

Trocando ideias

As questões propostas na seção “Trocando ideias” ao final da Unidade podem ser realizadas como atividade avaliativa final. Para isso, retome as respostas e os conhecimentos iniciais dos estudantes e avalie o desenvolvimentos dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais da turma no decorrer do trabalho com a Unidade. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Durante a conversa, incentive os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo da unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Procure também orientá-los na identificação e na desconstrução de falácias, indicando que devem sempre voltar aos textos estudados e conferir as fontes de seus argumentos.

Respostas

Trocando ideias

- a) A modinha é uma derivação da moda portuguesa de herança europeia, enquanto o lundu se originou de uma dança angolana que continuava sendo praticada no Brasil como forma de resistência e de preservação cultural dos escravizados. Embora tenham origens diferentes, os dois gêneros se popularizam durante os séculos XVIII e XIX, compartilhando também o toque da viola como parte de sua sonoridade. Com o tempo, começou a haver troca entre os gêneros, em um processo de hibridação. O choro surgiu dessa mistura entre gêneros e culturas.
- b) O congado é uma manifestação popular afro-brasileira, repleta de cantos e instrumentos como violão, chocalho, pandeiro, reco-reco, sanfona e tambor. Também se misturam várias religiões e culturas diferentes nessa festividade.

de turbantes, colares e broches. Há também um aumento no comércio em geral, por conta da maior circulação de pessoas, atraídas pelo turismo e pelas festividades.

Os organizadores do bloco consideram que o principal objetivo do grupo é pregar a paz, por isso recebem pessoas de todas as religiões, condições sociais e etnias, para fazer uma grande festa no Carnaval da cidade.



Bloco de Carnaval Filhos de Gandhi em Salvador (BA). Foto de 2014.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



- Com base nas perguntas a seguir, reflita sobre o que foi abordado nesta Unidade e converse com os colegas e o(a) professor(a).
- a) Discuta as maneiras como o lundu, a modinha e o chorinho se relacionam em suas características musicais e contextos históricos.
- b) Detalhe as características das expressões musicais no congado.



EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- apreciou a diversidade de gêneros que constitui a musicalidade brasileira;
- reconheceu que esses gêneros surgiram da mistura de várias culturas;
- conheceu as contribuições da obra de Pixinguinha, Chiquinha Gonzaga e Heitor Villa-Lobos para a musicalidade brasileira;
- construiu instrumentos de percussão;
- apreciou a identidade cultural da congada e de rituais indígenas;
- explorou diferentes pulsações e andamentos em canções populares por meio de palmas, batidas de pés e de instrumentos musicais construídos por você;
- conheceu o bloco carnavalesco Filhos de Gandhi e sua tradição de celebrar a paz com base na cultura iorubá.



PARA LER, OUVIR E VER

Livros

- **Carmen: a grande pequena notável**, de Heloisa Seixas, Julia Romeu e Graça Lima. São Paulo: Pequena Zahar, 2020.

No livro, é contada a história da cantora e atriz luso-brasileira Carmen Miranda (1909-1955), que fez muito sucesso no Brasil e nos Estados Unidos entre as décadas de 1930 e 1950 e que é até hoje uma das cantoras de música brasileira mais famosas no exterior.

- **Música**, de Raquel Coelho. São Paulo: Formato, 2019.

O livro apresenta diversas influências que formam a música brasileira por meio de ilustrações montadas com papel, tecido e sucata.

CD

- **Sassariquinho: e o Rio inventou a marchinha**. Biscoito Fino, 2013. 1 CD.

O álbum apresenta 28 marchinhas de Carnaval, dentro da tradição musical iniciada por Chiquinha Gonzaga.

Audiovisual

- **Caminhos da reportagem: Pixinguinha: ao mestre, com carinho**. TV Brasil, 2017 (52 min). Disponível em: <http://tvbrasil.etc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/pixinguinha-ao-mestre-com-carinho>. Acesso em: 8 fev. 2022.

O programa sobre Alfredo da Rocha Viana Filho, o Pixinguinha, foi ao ar em 12 de janeiro de 2017, ano em que se completavam 120 anos do nascimento do compositor.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

33

Indicações

Artigos

- Dossiê Temático sobre Choro. *Música Popular em Revista*, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/issue/view/646>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Esse volume da revista apresenta um dossiê acerca do choro contendo cinco artigos que tratam de diferentes aspectos desse gênero musical.

Sites

- INSTITUTO MOREIRA SALLES. Discografia brasileira. Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/>. Acesso em: 26 maio 2022.

Em seu *site*, o Instituto Moreira Salles disponibiliza para audição gratuita *on-line* milhares de fonogramas de diversos gêneros de músicas brasileiras e de diferentes épocas. Se possível, consulte o acervo com os estudantes e oriente-os a pesquisar diferentes músicas, inserindo palavras-chave de busca com nome de gêneros, artistas ou canções que conheçam ou queiram conhecer.

- Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

A versão *on-line* do *Dicionário Cravo Albin* oferece cerca de 12 mil verbetes relacionados à música popular brasileira para consulta gratuita.

Orientações didáticas

Atividade complementar

Objetivos: pesquisar manifestações populares brasileiras que se desenvolvem em torno da figura simbólica do boi, conhecendo suas diferentes matrizes estéticas e culturais; identificar e explorar elementos dramáticos, dançados, visuais e musicais mobilizados por essas manifestações populares; experimentar a brincadeira do bumba meu boi maranhense em seus aspectos visuais, cênicos, musicais e dançados; apresentar à comunidade escolar a brincadeira do bumba meu boi como atividade de finalização; avaliar a atividade em conjunto em seu aspecto processual após a apresentação.

Justificativa: o estudante, ao conhecer diferentes manifestações populares que envolvem a figura do boi em uma abordagem integradora das quatro linguagens artísticas, tem a oportunidade de identificar e vivenciar a riqueza e a complexidade das matrizes culturais brasileiras. As propostas de apresentações à comunidade escolar representam experiências sobre o fazer artístico diante do público, o que enriquece ainda o processo de avaliação a ser desenvolvido.

Consulte a página XXVIII, referente às "Orientações específicas" deste Manual do Professor, na qual consta o quadro de competências e habilidades da BNCC com as descrições completas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR:

ARTES INTEGRADAS



J. Borges. *Bumba meu boi*. Xilogravura colorida, 66 cm x 48 cm.

O boi é uma figura central em muitos **folguedos** da cultura popular brasileira. Eles costumam ocorrer no período **junino** ou **natalino** em várias localidades de muitos estados do país. Nessas diversas manifestações populares, a representação do boi está associada a muitas simbologias. Sua vitalidade é uma constante dos festejos, e em torno dele existe um conjunto de personagens e ações cujas referências remontam às matrizes culturais que formam a base da cultura do Brasil: a indígena, a europeia e a africana.

Nesta "Atividade complementar", você vai trabalhar com a temática dessas manifestações populares brasileiras que se desenvolvem em torno da figura simbólica do boi, conhecer suas diferentes origens, experimentar a brincadeira do bumba meu boi e apresentá-la à comunidade escolar. Ao final, você fará com os colegas e o(a) professor(a) uma reflexão sobre todo o processo, desde a pesquisa, passando pela construção do instrumento musical e dos adereços e pelo ensaio, até a apresentação. Vamos lá?

Folguedo: festa popular com um tema tradicional específico a um grupo de pessoas ou região.

Junino: referente às festas que ocorrem no mês de junho.

Natalino: referente às festas do período que vai da véspera de Natal (24 de dezembro) até o Dia de Reis (6 de janeiro).

MAPA DA UNIDADE

Competências gerais	1, 2, 3, 4, 9 e 10.
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 5 e 6.
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	3, 4, 5, 8 e 9.
Habilidades	EF69AR31, EF69AR33, EF69AR34 e EF69AR35.
Objetos de conhecimento	Contextos e práticas; Patrimônio cultural; Matrizes estéticas e culturais; Arte e tecnologia.
Conteúdos	O boi na cultura popular brasileira; Bumba meu boi; Brincadeiras de boi pelo Brasil; Criação de fantasia do boi; Criação de chapéu do caboclo de fitas; Criação de tambor-onça; Apresentação da brincadeira do boi.



CONHECER

O boi na cultura popular brasileira

No Brasil, as manifestações da cultura popular que ocorrem em torno da figura do boi são conhecidas pelo nome de **brincadeiras de boi**. As pessoas que participam dessas manifestações populares são chamadas de brincantes, pois, como o próprio nome já expressa, a brincadeira é uma característica muito importante desses folguedos. As pessoas vestem roupas e acessórios confeccionados com muitas cores e diferentes texturas. O adereço no formato do boi é a fantasia principal do folguedo, pois o animal é o protagonista da lenda popular que inspira a festividade. Na história, um boi, o mais bonito de uma comunidade, volta à vida após ter sido morto.

Nos folguedos, os brincantes se reúnem para celebrar a morte e a ressurreição do boi. O festejo é realizado por meio da dança, do canto, da interpretação das personagens que fazem parte da lenda e da construção de adereços e fantasias.



Brincante vestindo uma fantasia de boi durante celebração do boi Charuto. Buenos Aires (PE). Foto de 2012.

Orientações didáticas

Conhecer

Essa atividade pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, envolvendo outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa (tradição da poesia oral nas toadas), Geografia (a distribuição geográfica dos folguedos no Brasil), História (a tradição da cultura popular brasileira e suas matrizes históricas) e Educação Física (aspectos lúdicos e corporais dos folguedos). Essas são apenas algumas sugestões de interdisciplinaridade. Apresente essa atividade aos professores de outros componentes curriculares e à coordenação pedagógica a fim de que possam engajar-se na proposta e trazer outras ideias, temas e atividades para complementação do trabalho. Como conteúdo do componente Arte, essa atividade prioriza os aspectos estéticos e culturais nessas manifestações. Por serem folguedos complexos, a abordagem interdisciplinar contribui para a ampla compreensão de sua história, de sua função e dos diversos aspectos socioculturais envolvidos.

Orientações didáticas

As brincadeiras de boi são o resultado da influência dos elementos culturais europeus, indígenas e africanos. Trata-se de uma manifestação cultural que abarca diversas linguagens artísticas. Elementos de danças populares de matrizes indígenas e africanas, por exemplo, se misturam ao gênero dramático, incorporando a tradição espanhola e a portuguesa.

Além dessa polifonia de linguagens artísticas e do encontro de matrizes culturais pautadas no tempo histórico e no espaço de realizações dentro do território brasileiro, é importante perceber que a temática do folguedo é constantemente ressignificada no momento em que a manifestação ocorre.

Nesse sentido, a reflexão que se faz sobre a atualidade, os novos aspectos e a recomposição da trama do auto é que pode ser pautada no próprio tema central: a morte e ressurreição do boi, fazendo com que, a cada novo ano, renasçam novos episódios e novas reivindicações, tornando-o atual, contemporâneo. [...]

[...]

Assim, as representações populares apresentam elementos de Portugal. Mas, musicalmente, os enredos são modificados. Essa modificação deriva das contribuições indígena e africana oriundas de seus respectivos folclores. A contribuição do colono português com seus contos, adivinhações, anedotas e casos também contribuem para a modificação dessas representações. Evidentemente, esses elementos vão “tecendo” ou “construindo” a cultura brasileira [...].

De geração em geração, esses elementos vão se misturando e se transformando em um riquíssimo universo da cultura de tradição popular, sempre ganhando algum novo elemento, um novo modo, um novo ingrediente, promovendo um encontro do ontem com o hoje.

SANTOS, Joelina Maria da Silva. *As toadas do bumba-meu-boi: sobre enunciados de um gênero discursivo*. 2011. 258 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp, Araraquara, 2011. p. 42-43. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103563>. Acesso em: 16 maio 2022.

Estudos indicam que a origem desses folguedos seria europeia devido à representação da morte e da ressurreição de um boi em **autos** portugueses e espanhóis. Porém, existem também pesquisadores que consideram tratar-se de uma manifestação popular original do Brasil. Ela teria se espalhado pelas diferentes regiões brasileiras, a partir do século XVII, por meio dos movimentos de interiorização, como as **entradas** e as **bandeiras**.

A origem de uma manifestação popular pode ser muito difícil de ser determinada, pois esses folguedos estão em constante mudança. Cada geração de brincantes acrescenta elementos ou os ressignifica, sem perder, no entanto, o respeito às tradições de seus antepassados. No processo histórico de formação da cultura brasileira, o encontro das matrizes culturais resultou em combinações particulares a cada região do Brasil. Dessa forma, as brincadeiras do boi têm suas variantes regionais, onde a festividade é realizada de acordo com a cultura local. Cada região apresenta sua forma de celebrar essa manifestação popular. Na Região Nordeste, por exemplo, uma das personagens dos folguedos locais é a burrinha. Na dança que se realiza entre os brincantes, a burrinha dá assistência para manter a roda do boi.

Outro exemplo de personagem associada às brincadeiras de boi é o caboclo de fita. Seu traje se caracteriza por uma roupagem colorida e cheia de enfeites. O adereço principal é o grande chapéu rodeado de fitas coloridas. Trata-se de uma personagem das festividades do bumba meu boi do Maranhão, manifestação cultural declarada como Patrimônio Cultural do Brasil em 2011 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Auto: encenação teatral inspirada nos saberes e na religiosidade popular de histórias com forte conteúdo simbólico; contém, por vezes, elementos cômicos e dramáticos. Sua origem data do período medieval.

Entradas: expedições organizadas pela Coroa portuguesa no período colonial, sobretudo a partir do século XVI, para avançar pelo interior do território brasileiro.

Bandeiras: expedições organizadas pelos próprios colonos, sobretudo a partir do século XVII, para avançar pelo interior do território brasileiro.



A burrinha é uma das personagens animais que fazem parte da manifestação do bumba meu boi no Maranhão. O adereço que veste o brincante tapa suas pernas e fica pendurado a seu corpo por uma espécie de suspensório. São Luís (MA). Foto de 2013.



O caboclo de fita é uma personagem do bumba meu boi, no Maranhão, que dança e canta pela ressurreição do boi. São Luís (MA). Foto de 2013.

Orientações didáticas

A pesquisadora Maria Laura Cavalcanti, citada no Livro do Estudante, questiona a ideia das brincadeiras de boi terem se desenvolvido em torno do auto do boi de origem portuguesa ou espanhola. Um de seus argumentos é que raramente se vê o auto representado em sua integridade nos folguedos de boi tradicionais. No entanto, a autora reconhece a importância da narrativa da morte e da ressurreição do boi que se expressa nas diversas linguagens que compõem a brincadeira.

Em diversas formas do folguedo há efetivamente a presença de um sistema de personagens e ações reunidos em torno do tema da morte e da ressurreição do boi. Essa presença manifesta-se de vários modos. O boi – emblema e artefato – é sempre figurado em objetos, desenhos, pinturas e bordados. Nas *performances*, indumentárias variadas e características [que] compõem os tipos cênicos. Coreografias particulares acompanham essas figuras e, em alguns casos, também a participação do público. Alguns personagens realizam pequenas sequências dramáticas, eventualmente cômicas [...]. Além disso, diversas lendas e fabulações extrapolam o contexto ritual e se fazem presentes na poesia de toadas que circulam também em um dinâmico segmento do mercado fonográfico contemporâneo. [...]

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro.

Tema e variantes do mito: sobre a morte e a ressurreição do boi. *Mana*: estudos de antropologia social, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2006. p. 75.

As brincadeiras de boi envolvem diversos aspectos sociais, históricos, culturais e artísticos. No campo da arte, podemos destacar os elementos visuais, cênicos, musicais e corporais que compõem o folguedo. De acordo com a pesquisadora Maria Laura Cavalcanti:

A brincadeira [do boi] aciona diferentes linguagens expressivas: há música [no conjunto de instrumentos, voz cantada e falada]; há também **bailados** [nas coreografias específicas para personagens e fases da brincadeira]; há também **drama** [nas sequências de ação nas quais interagem certos personagens da brincadeira].

Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. Tema e variantes do mito: sobre a morte e a ressurreição do boi. *Mana*: estudos de antropologia social, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2006. p. 74.

Bailado: neste caso, usado como sinônimo de dança.

Drama: neste caso, usado como sinônimo de teatro.

Místico: referente aos fenômenos sobrenaturais, ao ambiente espiritual.

Além da música, da dança e do teatro, pontuados por Cavalcanti, os elementos visuais são muito importantes nas brincadeiras de boi. Os brincantes passam o ano inteiro costurando seus trajes, chapéus e demais adereços para serem usados durante a festa. Esses elementos variam de região para região e podem contemplar diferentes materiais: tecidos, penas, fitas, lantejoulas, palhas, etc. É comum dessas manifestações culturais que seus brincantes caprichem nos trajes que vestem para representar as personagens da história.

A riqueza na composição de elementos visuais e a atenção dada para os detalhes na confecção das peças fazem dos trajes um aspecto importante para o processo de encenação do folguedo. E por se tratar de uma lenda que trabalha com um imaginário tão forte como a temática da vida e da morte, os brincantes atuam com mais vigor nos papéis de suas personagens usando um figurino bem representado, assumindo até mesmo um caráter **místico**.



ROBERTO GOMES/PULSAR/IMAGERS

Boi com muitas fitas na festa do bumba meu boi, no Morro do Querosene, em São Paulo (SP). Foto de 2016.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Orientações didáticas

Na historiografia das brincadeiras de boi, Cavalcanti menciona a oralidade como marca da transmissão das tradições do folguedo. Nesse sentido, a autora aponta que os registros em papel acerca do tema se fizeram mais presentes com o interesse dos estudos acadêmicos e eruditos, nos quais o uso da linguagem escrita é sistematizado.

Ora, vale observar que essas narrativas do auto emergem apenas nos estudos realizados a partir de meados do século XX. Seus primeiros registros parecem ter sido suscitados no [...] afã colecionista dos estudos de folclore [...]. Diante desse fato, tudo indica serem as narrativas do auto, em si mesmas, o produto do interesse erudito pela cultura popular. Elas acusam não o recolhimento neutro de uma autenticidade original e intocada, mas antes o ingresso de formas de cultura até então predominantemente orais no [...] registro da escrita [...]. Os relatos que nos chegam através desses estudos, e através deles se mantêm vivos na tradição popular; acusam uma mudança profunda no sistema de registro e transmissão da brincadeira: a chegada da escrita, via interesse erudito, a tradições até então predominantemente orais.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Tema e variantes do mito: sobre a morte e a ressurreição do boi. *Mana: estudos de antropologia social*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2006. p. 75.

O artefato do boi geralmente é feito de madeira leve, possui enchimento de espuma e é coberto de tecidos e fitas. O brincante entra nessa estrutura e fica coberto por ela. Em algumas ocasiões é possível enxergar seu rosto, mas, na maioria das vezes, só seus pés ficam visíveis. Ele dança e pula com tanta intensidade que o público tem a impressão de ver um boi com vida própria. Na tradição do folguedo, o brincante que movimenta a estrutura do boi é chamado de **miolo**.

Os movimentos do boi podem ser acompanhados pelas **toadas** e pelo som de instrumentos como os maracás, de origem indígena, e os pandeiros e **tambores-onça**, de sonoridade africana.

O festejo segue uma ordem de apresentação em que para cada encenação do auto (preparação, aviso da chegada, morte, ressurreição e encerramento) existem músicas e danças realizadas de maneiras variadas. Os passos dos brincantes, os rodopios e volteios do boi e a musicalidade das canções expressam as simbologias de cada momento do festejo.

Toada: cantiga.

Tambor-onça:

tipo de tambor, com uma haste de madeira presa em seu interior. Os sons são obtidos friccionando-se a haste com um pedaço de pano umedecido, para a frente e para trás, de modo que o som produzido seja semelhante ao ruído de um boi ou de uma onça.



Fantasia que representa o boi em folguedo conhecido como boi de mamão. São José (SC). Foto de 2015.

As características das brincadeiras de boi variam de localidade para localidade. Existem variações desses folguedos pelas diversas regiões do Brasil, inclusive em seus nomes, alguns exemplos são: bumba meu boi, no estado do Maranhão; boi pintadinho, no Rio de Janeiro e no sul do Espírito Santo; boi calemba, no Rio Grande do Norte; e boi de mamão, no estado de Santa Catarina.

Até dentro de um mesmo estado ou cidade, cada grupo de brincantes pode ter diferentes músicas, instrumentos, formas de dançar, personagens, etc. No Maranhão, por exemplo, o bumba meu boi tem vários sotaques, ou seja, formas de expressão do folguedo. Veja alguns exemplos a seguir:

- **Orquestra:** sotaque em que o acompanhamento musical é feito com instrumentos de sopro e corda, como banjo, saxofone e clarinete. Entre as personagens do sotaque de orquestra estão os vaqueiros.
- **Baixada:** sotaque em que o acompanhamento musical é cadenciado e com instrumentos de percussão. Também exibe a presença do Cazumba, uma personagem meio homem e meio bicho que se apresenta mascarada.
- **Costa de mão:** sotaque em que os brincantes tocam os pandeiros com as costas de suas mãos.
- **Matraca:** sotaque em que a música é produzida por instrumentos percussivos como a **matraca** e o **pandeirão**. Os tocadores de instrumentos ficam posicionados do lado de fora da dança, como se estivessem cercando a brincadeira.

Matracas sendo tocadas por um grupo de brincantes do sotaque Matraca. São Paulo (SP). Foto de 2016.



A personagem Cazumba. Brasília (DF). Foto de 2013.



Com suas diferenças e originalidades típicas de cada região ou até dos grupos e **cordões** de um mesmo estado, o que há sempre de comum entre esses diversos sotaques, bem como entre o bumba meu boi do Maranhão e outras brincadeiras de boi no Brasil, é a figura simbólica do animal. Sua morte e sua ressurreição representam renovação e vitalidade para diferentes comunidades de brincantes.

Matraca: instrumento constituído por dois pedaços de madeira que produzem sons quando são percutidos um contra o outro.

Pandeirão: instrumento similar ao pandeiro que não possui chapinhas de metal e pode ter até 1 metro de diâmetro.

Cordão: roda formada pelos brincantes durante a festa do bumba meu boi.

Indicações

- #Sonoridades – bumba meu boi. Sesc Pompeia, 2021. Série em três episódios: episódio 1, disponível em: <https://youtu.be/PlDqaHlDE00>; episódio 2, disponível em: <https://youtu.be/rp6QMM6Ewbo>; episódio 3, disponível em: <https://youtu.be/NGTB6Hsk254>. Acessos em: 17 fev. 2022.

Verifique a possibilidade de assistir a essa série de vídeos com a turma para que conheçam um pouco mais o bumba meu boi do Maranhão.

Pesquisar

Etapa 1

Ao organizar os estudantes em grupos, considere seus conhecimentos sobre a turma e incentive a empatia e a cooperação entre eles, de modo a desenvolverem a capacidade de escuta do outro, a empatia e a colaboração.

Aproveite o momento da apresentação dos grupos para trabalhar com a turma a argumentação e a inferência, incentivando os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo da unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Caso você identifique alguma informação questionável ou pouco embasada no decorrer da conversa inicial, oriente-os a buscar mais dados em fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante e livros e artigos citados no “Referencial bibliográfico comentado”, além de revistas e *sites* confiáveis. Procure também orientá-los na identificação e na desconstrução de falácias, indicando que devem sempre voltar aos textos estudados e conferir as fontes de seus argumentos. Promova um debate respeitoso, desenvolvendo a cidadania e o convívio republicano.

Caso mais de um grupo queira trabalhar com o mesmo folguedo, é possível dividir a pesquisa em sotaques (como no caso do bumba meu boi do Maranhão) ou em cidades nas quais se realiza a brincadeira, entre outras possibilidades. Quanto mais brincadeiras diferentes forem pesquisadas, mais rico em informações será o resultado da pesquisa.

Oriente os estudantes em relação à importância de realizar a pesquisa em *sites* confiáveis, priorizando artigos e publicações reconhecidas.

Etapa 2

Ajude os estudantes na elaboração do roteiro, se for necessário. Para fazer um vídeo, o roteiro é a primeira etapa e vai influenciar muito o resultado final. Converse com eles sobre possíveis dificuldades de execução de suas propostas, apresentando alternativas. O vídeo pode ser realizado e editado em um *smartphone* ou um computador. Caso algum grupo não tenha acesso a esses aparelhos, incentive a turma a compartilhar os equipamentos ou verifique se a escola pode disponibilizá-los. Também é possível gravar o vídeo com uma câmera fotográfica da escola, caso haja disponibilidade desse material, e editá-lo no laboratório de informática.



PESQUISAR



Nesta seção, você vai se reunir em grupo com quatro colegas para pesquisar brincadeiras de boi em diferentes estados do país. Pesquise na internet, em livros, revistas e pergunte aos adultos de seu convívio se eles conhecem alguma brincadeira de boi. A pesquisa será dividida em três etapas.

Etapa 1 – Levantamento de dados sobre as brincadeiras de boi pelo Brasil

1. A partir da pesquisa feita com base em consulta na internet, revistas, livros e conversando com seus familiares, levantem o maior número possível de brincadeiras de boi que ocorrem pelo Brasil. Nos cadernos, anatem as principais informações sobre cada um desses folguedos:
 - nome do folguedo;
 - sua origem e história;
 - influências culturais presentes nessa manifestação;
 - características do folguedo;
 - região e estado em que é praticado;
 - época do ano em que é realizado;
 - fontes da pesquisa.
2. Após o levantamento dessas informações, você e os colegas de grupo deverão escolher um folguedo para aprofundar a pesquisa.

Etapa 2 – Aprofundamento da pesquisa

1. Busquem informações mais detalhadas sobre a brincadeira de boi escolhida por vocês, com base nas fontes consultadas na internet e em material impresso para desenvolver a pesquisa. Invistam também no levantamento de fotos, vídeos e áudios dessa brincadeira, pois com esse material o grupo poderá observar os movimentos de corpo, as canções, as fantasias, entre outros elementos que compõem o folguedo.
2. O grupo vai montar um vídeo sobre o folguedo que será apresentado à turma. Para isso, vocês devem primeiro estruturar um roteiro para o vídeo:
 - apresentem o folguedo escolhido pelo grupo. Lembrem-se de falar o nome pelo qual é conhecido, a região onde se realiza e a época do ano em que se festeja;
 - informem as principais características específicas do folguedo com destaque para os elementos expressivos como: as toadas, os instrumentos, as movimentações dos corpos, a dramatização, as vestimentas, os adereços, entre outros;
 - indiquem curiosidades sobre o folguedo e as fontes da pesquisa. Assim, vocês contribuem para que outras pessoas possam buscar saber mais sobre essa brincadeira;

Etapa 2 (continuação)

Caso não haja a possibilidade de se gravar um vídeo, a atividade pode ser feita por meio de apresentação oral com suporte visual de cartazes com imagens e com reprodução de músicas dos folguedos em um aparelho de som. No entanto, reforçamos a importância do trabalho com o vídeo, que coloca os estudantes em contato com a produção audiovisual.

Etapa 3

Reúna a turma e, se possível, chame também outras pessoas da comunidade escolar. Saber que o resultado da pesquisa será divulgado para outras pessoas, além da própria turma, pode criar um estímulo extra nos estudantes para a execução da atividade. Além disso, permite a colegas de outras turmas, professores, funcionários e familiares se envolver com atividades que certamente enriquecerão seu repertório cultural.

Esta etapa pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita a avaliação dos estudantes em relação a conteúdos conceituais (objeto de pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa) e atitudinais (relação ética com as fontes). Sobre avaliação, consulte a página XIX das "Orientações gerais" deste Manual do Professor.

- lembrem-se de que um vídeo dinâmico necessita de um equilíbrio entre o número de imagens e trechos de audiovisuais e a quantidade de narração, ou seja, evite deixar a mesma imagem na tela por um tempo de locução muito longo. É recomendável que o vídeo não ultrapasse três minutos e que incorpore músicas dos folguedos pesquisados;
- se possível, peça ajuda a um adulto para entrarem em contato e entrevistarem uma pessoa da comunidade que esteja envolvida com o festejo. Pode ser um brincante, um pesquisador ou alguém que participa da organização do evento. Lembrem-se de elaborar perguntas para a entrevista e de registrá-la, para ser utilizada na montagem do vídeo.

3. Com base no roteiro estruturado pelo grupo, organizem-se para fazer o vídeo. Para isso, elaborem o texto sobre o folguedo com as informações levantadas no item 1 desta etapa. Esse texto deve estar associado às imagens e aos vídeos sobre o folguedo. O grupo pode optar por gravar a leitura do texto somente com a voz dos estudantes ou registrar essa gravação filmando o estudante que lê. O formato do vídeo é uma escolha do grupo, que pode se inspirar em formatos de programas de televisão, telejornais, documentários ou criar a própria linguagem, sempre considerando que a mensagem deve ser transmitida de forma clara para os estudantes dos outros grupos.

4. Feita a gravação, utilizem um programa de edição de vídeos para estruturar as cenas filmadas na sequência correta, inserir o material de pesquisa coletado, cortar os erros e indicar as referências consultadas. Caso tenham dúvidas para editar o vídeo, solicitem que o(a) professor(a) auxilie seu grupo nessa atividade. E não se esqueçam de colocar seus nomes nos créditos de produção, roteiro e direção da obra feita por vocês!

As indicações anteriores são apenas uma sugestão de estrutura. Assim, vocês também podem elaborar o próprio roteiro, acrescentando outras ideias e enriquecendo o trabalho.

Etapa 3 – Apresentação da pesquisa

- 1.** Em sala de aula, vocês vão apresentar o vídeo. Tragam o arquivo de seu grupo em um *pendrive* ou cartão de memória e baixe-o em um computador na sala de aula ou no laboratório de informática.
- 2.** Exibam o vídeo para a turma e, posteriormente, ofereçam a oportunidade aos colegas de fazer comentários e/ou perguntas sobre o conteúdo da apresentação.
- 3.** Depois de assistirem aos vídeos dos grupos, debatam as diferenças e as semelhanças entre as diversas brincadeiras pesquisadas, destacando aquelas que mais chamaram a atenção de vocês. Lembrem-se de mencionar os diferentes elementos expressivos do folguedo, ressaltando uma música, um passo de dança, uma personagem ou um elemento visual marcante.
- 4.** Organizem junto com o(a) professor(a) uma atividade para que os vídeos elaborados por vocês possam ser vistos por outros colegas da escola, familiares e as demais pessoas da comunidade escolar. Após a apresentação dos vídeos, separem um tempo para as perguntas e promovam uma roda de conversa para falar sobre a experiência de pesquisar as brincadeiras de boi na cultura popular brasileira.

Criar

Etapa 1

Nesta etapa, os estudantes realizam práticas artísticas que exploram a multimodalidade das linguagens artísticas de maneira integrada, que permitem exercitar os fundamentos das metodologias ativas por meio da aprendizagem colaborativa.

Incentive os estudantes a acolher as diferenças e a tratá-las com respeito. Ao trabalhar coletivamente com os estudantes, o convívio em sala de aula é enriquecido, e a interação social e a aprendizagem são potencializadas por meio da aprendizagem colaborativa, levando a um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Você pode trabalhar esta etapa como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, avaliando o desenvolvimento dos estudantes em conhecimentos procedimentais (materiais e processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Organize a turma em grupos com quatro a seis estudantes, de acordo com o interesse de cada um.

Relembre com os estudantes as personagens e os elementos típicos que serão criados e explorados nesta seção: o boi, que é a personagem principal do folgado, e a burrinha, personagem que também aparece em muitos grupos que fazem o bumba meu boi no Maranhão. Além do boi e da burrinha, também serão confeccionados os chapéus dos caboclos de fita, que são as personagens que dançam ao som dos pandeirões e outros instrumentos da festa. Por fim, será criado um tambor-onça, instrumento típico do folgado que, muitas vezes, é associado ao coração do boi.

Ajude os estudantes a organizar os grupos que podem trabalhar concomitantemente na sala de aula e os que podem trabalhar em outros espaços da escola. Acompanhe cada etapa de trabalho dos grupos, auxiliando-os na execução técnica das tarefas e estimulando a descoberta de soluções criativas para eventuais problemas que possam surgir.



CRIAR

Você já aprendeu sobre as brincadeiras de boi e as festividades que as celebram nas diversas manifestações populares do Brasil. Nesta seção, você vai explorar os elementos visuais, dramáticos, dançados e musicais do bumba meu boi do estado do Maranhão, e vai construir alguns dos adereços utilizados pelos brincantes para representar personagens típicas dessa manifestação popular declarada Patrimônio Cultural do Brasil.

Etapa 1 – Construindo os artefatos



1. Organizem a turma em quatro grupos de trabalho.
2. Cada um dos grupos formados ficará responsável por um dos seguintes elementos expressivos do bumba meu boi:
 - Grupo A: confecção da fantasia do boi
 - Grupo B: confecção da fantasia da burrinha
 - Grupo C: confecção dos chapéus dos caboclos de fita
 - Grupo D: confecção do tambor-onça
3. Acompanhem o passo a passo da confecção do objeto pelo qual seu grupo é responsável nos itens a seguir.

Nos folgados, os brincantes levam meses montando e confeccionando os artefatos. Para esta atividade, no entanto, o grupo vai montar suas versões mais simples.

Grupo A: confecção da fantasia do boi

- O grupo vai construir duas peças. Uma delas comporá o corpo do boi, e a outra representará sua cabeça.

Materiais:

- Folha de papel kraft (Dimensões: 1,5 m x 1,5 m)
- Folhas de papel crepom
- Fitas de cetim de cores diversas (Medida: 1,2 m de comprimento)
- Purpurina e lantejoulas
- Tesoura com pontas arredondadas
- Canetas hidrográficas
- Cola branca e em bastão
- Cartolina
- Caixa de papelão pequena (Dimensões aproximadas: 10 cm de altura x 15 cm de profundidade x 15 cm de largura)

Etapa 1 (continuação)

A duração da atividade prática dependerá do andamento dos trabalhos. No entanto, recomendamos que você planeje o tempo de duas a quatro aulas para a finalização do trabalho dos grupos. É importante manter um cronograma flexível, para o caso de precisar de mais ou menos tempo. A data da apresentação ao público pode ser marcada após o início dos trabalhos, quando então será possível fazer um prognóstico do tempo que ainda será demandado dos grupos em cada etapa.

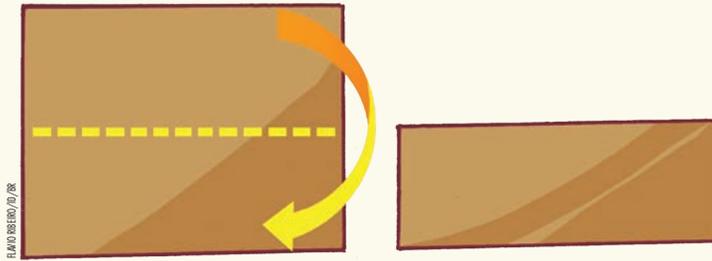
Oriente os estudantes a realizar a dobradura da folha de papel *kraft* ao meio. O recorte deve ser realizado no canto da dobra, e seu formato corresponde a $\frac{1}{4}$ de círculo. Antes de utilizar a tesoura, peça ao grupo que risque com um lápis grafite o papel no formato do recorte a ser feito.

Tenha em mente que, quando aberto o papel *kraft*, o posicionamento do semicírculo recortado coincide com a região posterior do tronco e do pescoço. Nesse sentido, direcione os estudantes a considerar uma medida que se encaixe entre os ombros e permita a movimentação do pescoço. Sugerimos que o raio do círculo tenha em média 10 cm.

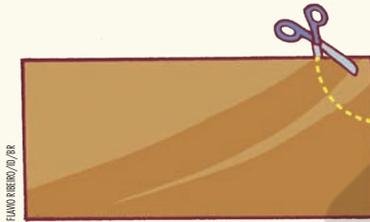
A fita de cetim a ser colada na área recortada deve ter um prolongamento de cerca de 30 cm de cada lado, possibilitando que a estrutura confeccionada no papel *kraft* seja amarrada na região dos ombros. Dessa forma, sugerimos a medida de 1,2 m de comprimento, de modo que a fita fique colada ao redor da semicircunferência com os prolongamentos para ambos os lados, em um tamanho confortável para os estudantes amarrarem-na junto ao corpo.

Como fazer:

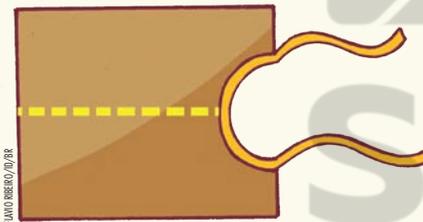
1. Na construção do corpo do boi, dobre ao meio a folha de papel *kraft* de acordo com o sentido indicado na ilustração a seguir.



2. Corte um dos cantos superiores do papel dobrado, como o indicado.



3. Desfaça a dobra. Um semicírculo deve ter se formado no papel.
4. Cole um pedaço da fita de cetim ao redor do semicírculo, como demonstrado a seguir.



Orientações didáticas

Etapa 1 (continuação)

Para a decoração da estrutura de papel *kraft* correspondente ao corpo do boi, oriente o grupo a recortar tiras de papel crepom e fitas de cetim coloridos, fazendo uma colagem com efeito de franja nas bordas da estrutura. As fotos apresentadas ao longo desta "Atividade complementar" podem ser consultadas como modelo de inspiração.

Incentive os estudantes a continuar a decoração utilizando os demais materiais, como lantejoulas, purpurinas e canetas hidrográficas para incrementar ainda mais o efeito visual de cores e enfeites. Relembre com a turma a importância dos elementos decorativos para a simbologia da encenação do folgado.

Oriente o grupo a recortar o rosto do boi na cartolina, enfeitando-o com materiais utilizados na decoração do corpo, e a colá-lo na caixa de papelão, cujo tamanho (indicado pelas dimensões referenciadas na página 42) prevê o encaixe na cabeça do estudante ao vestir a fantasia. A tampa da caixa deve ser retirada, e o rosto do animal, colado no lado escolhido para ser posicionado à frente da cabeça.

Caso considere adequado, conduza o grupo a colocar também um cordão elástico ao redor da caixa para afixá-la melhor e evitar que se solte durante a dança do boi. Para isso, dois pequenos furos podem ser feitos nas laterais esquerda e direita da caixa, onde ficam amarradas as extremidades do cordão elástico, o qual se ajusta ao queixo do estudante para sustentar a peça em sua cabeça.

5. Recorte o papel crepom em tiras de longo comprimento.

6. Cole as tiras recortadas e os pedaços das fitas de cetim nas laterais do papel *kraft*.



FUANO DEBERRY/10/BR

7. Também decore o papel com purpurina, lantejoulas e desenhos feitos pelo grupo utilizando as canetas hidrográficas. Após essa etapa, o corpo do adereço do boi estará pronto!

8. Para fazer o rosto do boi, pegue a cartolina e se inspire nas fotografias que você observou nesta "Atividade complementar" para desenhar o formato da cabeça do animal, os olhos, os chifres, as orelhas e o focinho.

9. Recorte a cartolina ao redor do formato da cabeça e do focinho do boi e decore o rosto do boi com purpurina, fitas e lantejoulas.



FUANO DEBERRY/10/BR

10. Cole o rosto do boi na caixa de papelão.



FUANO DEBERRY/10/BR

Etapa 1 (continuação)

Quanto ao levantamento dos materiais necessários para a confecção dos trajes, encaminhe a distribuição de tarefas da maneira que considerar mais adequada para o andamento da atividade. Dentro dos grupos, cada estudante pode se encarregar de trazer um material. Verifique se existe a possibilidade de a escola providenciá-los.

11. A fantasia agora está completa!



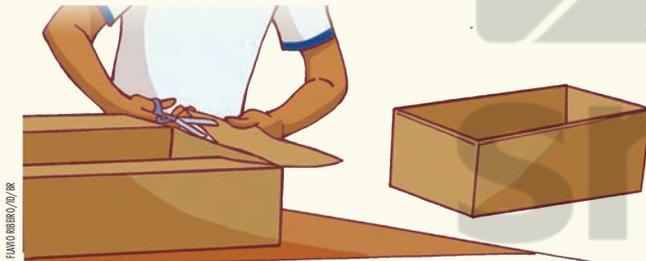
Grupo B: confecção da fantasia da burrinha

Materiais:

- Caixa média de papelão (Dimensões: 50 cm de altura x 65 cm de profundidade x 77 cm de comprimento)
- Tipos variados de tecidos (algodão, brim, poliéster, chita, entre outros) em diversas cores
- Lantejoulas, tampinhas de garrafa e outros elementos para decoração
- Pistola e tubo de cola quente
- Tesoura com pontas arredondadas
- Garrafa PET
- Cartolina colorida
- Fita adesiva

Como fazer:

1. Utilizando a tesoura, corte e retire a tampa e o fundo da caixa de papelão.



NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

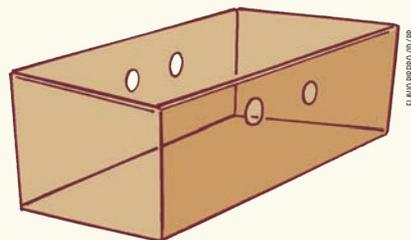
Orientações didáticas

Etapa 1 (continuação)

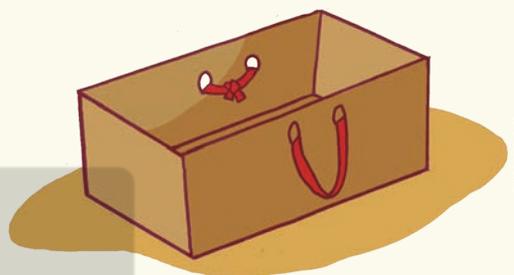
As duas tiras de tecido a serem passadas nos furos feitos nas laterais devem ter um comprimento que sustente a caixa na região da cintura. Sugerimos a medida de 45 cm para cada tira.

Para a confecção da cabeça da burrinha, uma garrafa PET com volume de 1,5 ou 2 litros pode ser utilizada. Dobrando a área do gargalo para trás, já fica visível o formato da cabeça do animal. Oriente o grupo na montagem das partes do rosto da burrinha: utilizar a cartolina para recortar as orelhas e o focinho, montar os olhos com tampinhas e inserir outros elementos decorativos na garrafa.

2. Com a ajuda do(a) professor(a), utilize a tesoura para fazer dois furos em cada um dos lados mais compridos da caixa.



3. Passe uma tira de tecido pelos buracos de um dos lados da caixa e amarre as pontas que ficaram voltadas para o interior. Faça o mesmo processo com os outros dois buracos. Esse item visa garantir que seja possível colocar os tecidos sobre os ombros de alguém, como se fosse um suspensório.



4. Faça a cabeça da burrinha com a garrafa PET, valorizando o focinho, os olhos e as orelhas. Para isso, dobre a garrafa PET, deixando seu gargalo para trás e seu fundo para a frente. Passe a fita adesiva para fixar melhor a garrafa dobrada, conforme mostra a ilustração a seguir.



Etapa 1 (continuação)

Finalizada a confecção da cabeça, auxilie os estudantes a afixá-la na estrutura da caixa de papelão que corresponde ao corpo do animal. A parte da garrafa que foi dobrada para trás (área do gargalo) deve ser encaixada no lado escolhido para ser posicionado à frente do corpo. Incentive o grupo a utilizar os demais materiais decorativos para dar o acabamento final na elaboração da fantasia, retomando a importância do aspecto visual para a simbologia das personagens do folguedo.

5. Recorte olhos, orelhas e detalhes do focinho na cartolina e cole-os no rosto da burrinha. Você pode também utilizar tampinhas da garrafa PET para fazer os olhos.



6. Faça um furo em um dos lados de menor comprimento da caixa para encaixar o bico da garrafa PET nele. Caso seja necessário, firme o encaixe utilizando a cola.



7. Decore toda a caixa com tecidos, lantejoulas, tampinhas de garrafa PET e outros materiais. Depois dessa etapa, a fantasia de burrinha estará pronta!



Orientações didáticas

Etapa 1 (continuação)

Para que a confecção dos chapéus tenha o efeito visual desejado, oriente os estudantes a cobrir a aba posicionada para trás com muitas fitas coloridas. Certifique-se de que o comprimento das fitas seja longo o suficiente para cobrir as costas por completo, alcançando, inclusive, a região das panturrilhas de quem usar o chapéu.

Na parte da frente do adereço, oriente o grupo a colar os elementos decorativos, como tecidos recortados em formato de estrela, lantejoulas, purpurina, entre outros.

Grupo C: confecção dos chapéus dos caboclos de fita

Materiais:

- Chapéus de palha com abas grandes
- Grampeador e grampos grandes
- Fitas de cetim de várias cores
- Tecidos, lantejoulas, purpurina e outros elementos de decoração
- Cola branca e em bastão

Como fazer:

1. Dobre a aba da frente do chapéu de palha e, com a ajuda do(a) professor(a), utilize o grampeador para fixá-la na copa do chapéu.



FAVIO ROBERTO/D/BK

2. Decore o verso da aba grampeada, ou seja, a parte que ficou visível, com estrelas recortadas de tecido e lantejoulas.



FAVIO ROBERTO/D/BK

3. Com o grampeador, pregue as fitas de cetim coloridas na parte de trás do chapéu.



FAVIO ROBERTO/D/BK

Etapa 1 (continuação)

Peça aos estudantes que tragam de casa uma lata grande de leite em pó com tampa de plástico e um pedaço de pano. Caso considere adequado, verifique a possibilidade de a escola providenciar esse material. A lata deve ser aberta no fundo com um abridor de latas, e você deve realizar essa etapa para evitar acidentes. Também apare as arestas com um alicate.

4. Pronto, o chapéu já pode ser utilizado!

**Grupo D: confecção do tambor-onça****Materiais:**

- Lata grande de leite em pó (com tampa de plástico)
- Palito de churrasco
- Tesoura com pontas arredondadas
- Fita isolante
- Pedaço de pano de prato ou chão

Como fazer:

1. Peça ao(a) professor(a) que retire o fundo de alumínio da lata com um abridor e raspe a borda para que não fique nenhum fragmento cortante.
2. Com o auxílio do(a) professor(a), pegue o palito de churrasco e faça um furo no centro da tampa da lata.



Orientações didáticas

Etapa 1 (continuação)

Ao reproduzir a faixa 8, oriente os estudantes a perceber a diminuição do andamento dos sons produzidos pelo tambor-onça. Na simbologia da festa, esses efeitos sonoros representam momentos importantes da história encenada no folgado. A diminuição do andamento está relacionada ao momento da morte do boi. Depois de breve silêncio, a pulsação do tambor vai acelerando até voltar ao andamento inicial. Ao acelerar o andamento dos sons produzidos pelo tambor, é lembrada a ressurreição do animal, que é muito celebrada pelos caboclos de fita.

Dê tempo para que cada um reproduza individualmente o som e, na sequência, deixe os estudantes experimentar coletivamente a sonoridade com e sem o apoio da faixa 8. O som do tambor-onça é produzido ao se friccionar a parte interna do palito com um pano úmido em uma das mãos, enquanto a outra segura o instrumento. O pano umedecido deve deslizar pelo palito, e o estudante tem de variar a força com que aperta o pano contra o palito para obter os sons. Oriente os estudantes para que sejam cuidadosos na lida com o instrumento e não se machuquem. A fricção deve produzir sons em andamentos regulares, acelerados ou ralentados, de acordo com o movimento realizado no palito. É importante lembrar que o pano deve estar umedecido para que produza som na fricção.

3. Atravesse o palito de churrasco pela tampa, deixando a maior extensão na parte interior da lata e somente uma pequena parte da ponta no exterior.



4. Em seguida, enrole a ponta do palito com a fita isolante, dando várias voltas. O objetivo é impedir o palito de entrar totalmente para dentro da lata. O(A) professor(a) cortará o excesso do palito.



5. Segure a lata com uma mão e, tendo um pano úmido na outra mão, fricção com esta o palito para a frente e para trás, de modo a obter o som desejado.



6. Distribua e compartilhe os tambores produzidos com o restante da turma e ouça a faixa 8, que contém uma melodia produzida pelo tambor-onça. Com a orientação do(a) professor(a), tente reproduzir esse som em seu instrumento.

Etapa 2

A melodia da canção apresenta alguma complexidade, pois tem saltos de altura. Por isso, seu aprendizado deve ocorrer como nas próprias manifestações do bumba meu boi, ou seja, por meio da repetição e sem rigor extremo quanto às nuances melódicas. Cante a melodia com os estudantes para auxiliá-los nesta etapa.

Caso seja difícil cantar apenas com a versão instrumental, oriente os estudantes a cantar com a versão que traz voz e instrumentos. Toque a música quantas vezes for necessário. Os estudantes podem ler a letra no Livro do Estudante, mas o objetivo é que eles, aos poucos, a memorizem.

Etapa 3

Calcule a organização dos grupos com base na quantidade de artefatos (chapéus e adereços de bois e de burrinhas) produzidos. É possível que os estudantes se revezem no uso dos adereços cênicos. Lembre-se de que, no momento da apresentação, haverá um grupo que tocará o tambor-onça. Sendo assim, serão quatro grupos no total. No entanto, é importante que todos participem de todas as etapas. O material pesquisado pelos estudantes na seção “Pesquisar” pode ser retomado para que a diferença entre as personagens e as formas das brincadeiras de boi brasileiras sejam apresentadas novamente antes das ações cênicas.

Etapa 2 – Cantando a toada

1. “Urrou do boi” é uma toada maranhense. Escute uma versão dessa cantiga na faixa 9 e aprenda a letra.

Urrou do boi

Lá vem meu boi urrando,
subindo o vaquejador
deu um urro na porteira,
meu vaqueiro se espantou,
e o gado lá da fazenda
com isso se levantou.

Urrou, urrou, urrou, urrou
meu **novilho** brasileiro
que a natureza criou.

Mestre Coxinho. Urrou do boi. Intérprete: Grupo Sotaque do Pindaré. Em: *Bumba meu boi*. Fontana/Phonogram, 1972. 1 LP.

Novilho: bezerro.

2. Depois de aprender a letra da toada, você e o restante da turma experimentarão cantá-la sobre a versão instrumental dessa canção, apresentada na faixa 10.

Etapa 3 – Experimentação dos elementos dançados e cênicos

Nesta etapa, vocês devem se revezar para experimentar as possibilidades cênicas e de movimento das personagens: boi, burrinha e caboclo de fita.

1. Pesquise vídeos, na internet, de pessoas brincando o bumba meu boi no Maranhão e observe a movimentação dos brincantes. Você vai notar que existem diversas formas de dançar e que não há uma coreografia única no bumba meu boi, mas que é possível identificar alguns padrões de movimentos como os indicados na tabela a seguir.

Boi	Burrinha	Caboclo de fita
<ul style="list-style-type: none"> • Aproxima e afasta sua cabeça do público e dos demais brincantes. • Dá saltos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza giros em torno de si. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bate os pés ao ritmo da toada. • O corpo balança para a frente e para trás, de forma coordenada com a batida dos pés. • As pisadas dos pés acontecem alternadamente: primeiro o pé direito e depois o pé esquerdo.

2. Organizem-se em três grupos para revezar a utilização dos adereços e as movimentações baseada nas observações dos vídeos e nas indicações da tabela. Cada grupo vai utilizar e compartilhar os adereços de uma personagem entre si. Ao sinal do(a) professor(a), os grupos devem mudar de personagem e adereço.

Etapa 4

Auxilie os estudantes a encontrar o ritmo com o movimento utilizando a faixa 10. Faça o movimento com seu corpo de forma que eles possam acompanhar você. Não se trata de uma coreografia fixa, e sim de um movimento que se repete e pode ter variações de intensidade. Cada estudante deve encontrar o próprio jeito de dançar, atentando para manter-se no ritmo da música.

Providencie um espaço amplo para que os estudantes possam ensaiar. Ajude-os a se agrupar de acordo com suas preferências e a quantidade de tambores, chapéus e artefatos de burrinha disponíveis. Lembre-se de que eles podem se revezar nas funções caso não haja material para todos.

A quantidade de ensaios deverá ser flexível, de acordo com a necessidade da turma. Recomendamos pelos menos duas aulas de ensaio para que eles possam se organizar bem. É muito importante que o ensaio seja feito no mesmo espaço da apresentação, para que os estudantes se familiarizem com ele.

Caso, em sua localidade, os estudantes e a comunidade estejam familiarizados com brincadeiras de boi, convide pessoas da família ou conhecidos da turma para visitá-los na escola e ajudar na confecção dos adereços ou nos ensaios.

A atividade proposta nesta “Atividade complementar” é complexa e pode ser desenvolvida ao longo de um semestre, enquanto se trabalham outros conteúdos e atividades em paralelo. Se você e a turma não puderam dedicar tantas aulas ao desenvolvimento dessa atividade, você pode reduzir o número de etapas e dedicar-se ao desenvolvimento de apenas um ou dois artefatos.

3. Aproveite esse momento para explorar os movimentos ao som da toada “Urrou do boi”, apresentada na faixa 9. No caso da personagem caboclo de fita, antes de realizar a experimentação com a toada cantada, vocês podem explorar bater os pés marcando as pulsações da versão instrumental da toada na faixa 10.

Etapa 4 – Ensaio

Agora que vocês já conhecem o som do tambor-onça e os movimentos do boi, da burrinha e do caboclo de fita, vocês vão preparar uma apresentação do bumba meu boi para a comunidade escolar. Este é o momento de ensaiá-la.

1. Distribua os papéis (caboclos de fita, burrinha, boi e tocadores de tambor-onça) do folguedo de acordo com o número de adereços e tambores-onça disponíveis. Também escolham um puxador, ou seja, quem dará início ao canto da toada.
2. Reúnam-se no espaço onde será realizada a apresentação e tragam os adereços e os objetos que criaram na primeira etapa.
3. Ouçam novamente a toada “Urrou do boi” na faixa 9. Relembrem a letra e a melodia, os passos da dança dos brincantes do bumba meu boi e o ritmo do toque do tambor-onça.
4. Organizem e ensaiem a apresentação de maneira que cada elemento seja introduzido de cada vez. Por exemplo, em primeiro lugar, o puxador canta todo o verso da toada. Em seguida, o restante da turma responde em coro. Depois, entra o som do tambor-onça e a burrinha e os caboclos de fita começam a dançar. Por fim, o boi entra brincando com todos. Além dessa sugestão, a turma pode elaborar outras formas de realizar a apresentação baseadas no conhecimento que vocês construíram acerca do bumba meu boi.





RESPEITÁVEL PÚBLICO

Este é o momento em que vocês vão apresentar a brincadeira do boi às outras turmas, aos professores e aos funcionários da escola.

1. O público deve estar perto da apresentação do folguedo para que os brincantes possam interagir com os presentes. Lembrem-se de que é uma brincadeira e que a diversão é muito importante!
2. Não é preciso que o folguedo dure muito tempo. Combinem um tempo que todos considerem adequado, e o(a) professor(a) sinalizará o momento de ir preparando a finalização.
3. Após a apresentação, conversem com o público sobre o processo de trabalho de vocês e como eles acharam que esse processo se refletiu na brincadeira de boi realizada.
4. Anotem os comentários do público para incluí-los na avaliação que será feita apenas entre a turma.
5. Na próxima aula, sentem-se em roda e comentem a experiência de vocês durante toda a "Atividade complementar", desde as primeiras informações recebidas, passando pelas etapas de pesquisa, construção dos artefatos, experimentação, ensaio até a apresentação.
6. Incluam as opiniões do público sobre a apresentação na conversa, destacando o que você considera pontos positivos e quais elementos acredita que poderiam ter sido mais proveitosos.

NESTA "ATIVIDADE COMPLEMENTAR", VOCÊ:

- conheceu e pesquisou as brincadeiras de boi no Brasil;
- compreendeu o folguedo bumba meu boi do Maranhão;
- confeccionou artefatos de boi, burrinha e chapéus do caboclo de fita;
- construiu um tambor-onça alternativo e experimentou tocá-lo;
- experimentou cantar a toada do "Urrou do boi";
- dançou ao ritmo dessa toada como caboclo de fita, burrinha e boi;
- apresentou a brincadeira do bumba meu boi à comunidade escolar;
- avaliou o processo e a finalização da atividade coletivamente.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

53

Orientações didáticas

Respeitável público

A apresentação da brincadeira de boi não deve separar palco e plateia. O público deve ficar em pé, ao redor dos brincantes, podendo, inclusive, dançar junto se quiser. Ela pode durar cerca de 10 minutos, mas avalie o engajamento e o divertimento da turma e do público antes de encerrá-la, pois a apresentação pode se estender um pouco mais.

A avaliação desse material é processual, ou seja, não considere apenas a apresentação final em sua avaliação. Analise a participação e o engajamento dos estudantes em todas as etapas. A etapa de avaliação é fundamental na realização da atividade, sendo feita uma primeira avaliação junto ao público, que também constitui um momento no qual os estudantes possam compartilhar o processo de trabalho com as pessoas que assistiram a eles. A avaliação com o público não deve ser feita de modo formal. Apenas escute as impressões e as conversas após a apresentação, elas já vão conter algum tipo de avaliação. O mais importante em festas populares é o engajamento do público participando, dançando e se envolvendo. Esse já pode ser um parâmetro para a segunda avaliação, apenas com a turma.

No debate em sala de aula, conduza as discussões de forma que todos possam se expressar, não deixando o momento centrado apenas em alguns estudantes. Acolha todas as opiniões e deixe claros os momentos nos quais você avalia que a atividade foi bem desenvolvida. Também fale de aspectos que poderiam ser melhorados em outra oportunidade. Caso opte por transformar essa atividade em avaliação por nota, incorpore a autoavaliação dos estudantes, realizada durante o debate, em seus critérios de análise.

Aproveite o momento da autoavaliação para trabalhar com os estudantes a argumentação e a inferência, incentivando-os a argumentar com base em fatos, conhecimentos adquiridos e em seus conhecimentos prévios e suas vivências. Caso identifique alguma afirmação questionável ou pouco embasada no momento da autoavaliação, oriente-os a retomar suas anotações ou o Livro do Estudante. Dessa maneira, eles serão capazes de identificar e questionar falácias e embasar seus argumentos em fontes confiáveis.

Esta etapa da "Atividade complementar" pode ser trabalhada como atividade avaliativa final ao observar o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais dos estudantes no decorrer da "Atividade complementar", além de incluir a avaliação feita pelo público e a autoavaliação dos estudantes.

Orientações didáticas

Unidade 2

Objetivos: reconhecer as danças populares brasileiras como expressão popular regional e nacional e como fator de identidade cultural de um povo ou comunidade; investigar práticas em dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais; compreender noções de movimento simétrico e assimétrico; conhecer diferentes representações de danças populares brasileiras nas obras do artista Carybé (1911-1997).

Justificativa: no processo de ensino-aprendizagem em dança é importante que os estudantes reconheçam as danças populares brasileiras como expressão popular regional e nacional e como fator de identidade cultural. Além da contextualização e da fruição dos repertórios de dança apresentados nesta Unidade, os estudantes vão explorar representações de danças populares brasileiras do artista Carybé. Por fim, a investigação de práticas em dança em diferentes matrizes estéticas e culturais é considerada referência para a criação e a composição de danças autorais.

Consulte a página XXX, referente às “Orientações específicas” deste Manual do Professor, na qual consta o quadro de competências e habilidades da BNCC com as descrições completas.



As matrizes culturais do Brasil, isto é, a formação cultural de sua população, ocorreu por meio da troca entre diversos grupos étnicos. Isso promoveu uma grande riqueza cultural, que se manifesta na dança e também nas vestimentas, na culinária, nas festas, nas celebrações religiosas, entre outros aspectos. Além disso, em seu extenso território, o país apresenta diferenças climáticas, econômicas e sociais que contribuem para essa diversidade cultural.

A dança do maracatu rural, apresentada na foto que abre esta Unidade, é uma expressão que exemplifica essa troca entre culturas, pois foi composta da mistura de outras manifestações populares, como o bumba meu boi e a coroação dos reis no congado. Nesta Unidade, você vai conhecer como essa diversidade cultural se apresenta em outras danças brasileiras.

Apresentação de maracatu rural em Olinda (PE). Foto de 2020.

54

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

MAPA DA UNIDADE

Competências gerais	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 5 e 6.
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 5, 8 e 9.
Habilidades	EF69AR09, EF69AR10, EF69AR11, EF69AR12, EF69AR13, EF69AR15, EF69AR33, EF69AR34 e EF69AR35.
Objetos de conhecimento	Patrimônio cultural; Matrizes estéticas e culturais; Elementos da linguagem; Processos de criação; Contextos e práticas; Arte e tecnologia.
Conteúdos	Origens das danças populares brasileiras: europeias, indígenas e africanas; Dança e elementos da cultura brasileira; As danças populares e o espaço; Movimentos corporais simétricos e assimétricos; Pinturas de danças afro-brasileiras; As danças da região.



ERIC CARPINI POIRES/ALAMY/FOOTARBA



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

- Converse com os colegas e o(a) professor(a) sobre as danças populares brasileiras e responda às perguntas a seguir.
- Quais influências culturais você identifica nas principais danças, comidas, vestimentas, festas e celebrações religiosas de sua região?
 - Você conhece a origem histórica e cultural de alguma dança que é tipicamente praticada em sua comunidade ou cidade?
 - Se sim, compartilhe o nome da dança e sua origem com a turma.
 - Se não, cite algumas características de uma dança praticada em sua região e verifique se você e seus colegas conseguem formular hipóteses sobre sua origem.

NÃO EScreva NESTE LIVRO.

55

Orientações didáticas

Trocando ideias

No texto de abertura é utilizada a expressão **grupos étnicos**. Explique aos estudantes que um grupo étnico é composto de pessoas que se identificam umas com as outras, com base em semelhanças culturais relacionadas a tradições, crenças, conhecimentos, técnicas, habilidades, língua e comportamento.

A seção “Trocando ideias” é uma atividade avaliativa diagnóstica. Por meio das perguntas propostas, leve os estudantes a refletir sobre os temas que serão trabalhados na Unidade e identifique os conhecimentos prévios deles, além de seus interesses sobre o assunto, antes das explicações teóricas. Com base nesse diagnóstico será mais fácil planejar o percurso educativo e adaptar os planos de aula, considerando as fragilidades e habilidades dos estudantes e incluindo os pontos de interesse deles, o que torna a aprendizagem mais significativa. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Aproveite o desenvolvimento da seção para trabalhar com os estudantes a argumentação e a inferência. Caso você identifique alguma informação questionável ou pouco embasada no decorrer da conversa inicial, oriente-os a buscar mais dados em fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante e livros e artigos citados no “Referencial bibliográfico comentado”, além de revistas e *sites* confiáveis.

Respostas

Trocando ideias

- Resposta pessoal.** O objetivo da pergunta é diagnosticar se os estudantes conseguem identificar traços e características culturais de diferentes origens em celebrações da região em que vivem.
- Resposta pessoal.** Os estudantes devem socializar o repertório de danças que faz parte do cotidiano deles e propor hipóteses sobre suas origens. Dessa maneira, você pode introduzir a temática das matrizes culturais e estéticas brasileiras por meio dos exemplos mencionados, relacionando-as às culturas juvenis.

Orientações didáticas

Diferentes origens e combinações culturais nas danças populares brasileiras

A temática desta Unidade oferece a oportunidade de trabalhar com os estudantes o reconhecimento e a aceitação das diferenças históricas, sociais, raciais e culturais da população brasileira. De acordo com a pedagoga Nilma Lino Gomes:

[...] Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para nossa própria história, nos leva a passar em revista nossas ações, opções políticas e individuais e nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. [...]

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 73.

Por conseguinte, é essencial que a escola reconheça a cultura nacional considerando os contextos histórico e social em que se insere, contribuindo para que os estudantes valorizem as próprias tradições e se percebam como sujeitos históricos, capazes de criar e se desenvolver em suas várias dimensões, e de intervir na realidade e transformá-la.

Se julgar adequado, o trabalho com a Unidade pode ser realizado de maneira interdisciplinar com o componente curricular Geografia. Verifique com o(a) professor(a) do componente a viabilidade de aulas conjuntas para abordar a divisão geográfica do Brasil, a variedade de danças brasileiras e as características das danças praticadas em cada região.

TCTs – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras

Esse é um bom momento para abordar com os estudantes o Tema Contemporâneo Transversal Multiculturalismo: **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras**. Explique a eles que no Brasil, no contexto histórico do século XIX e do início do século XX, com os movimentos de imigração, houve diferentes encontros culturais. As danças tradicionais da Região Sul, por exemplo, são reflexos dessas influências culturais. Tendo em vista os roteiros nacionais de imigração e os desdobramentos culturais decorrentes da interação dos grupos imigrantes no Brasil, proponha aos estudantes

1 Diferentes origens e combinações culturais nas danças populares brasileiras

As danças populares brasileiras tiveram influências de diversas matrizes culturais, como a indígena, a africana e a europeia. Tais danças podem revelar as histórias e os modos de ser, de viver e de ver o mundo de diferentes grupos e culturas. Essa diversidade também permeia nossas danças devido às variadas intersecções que ocorreram entre as matrizes culturais durante a história do Brasil.

Como foi visto na Unidade 1, o encontro cultural entre europeus e indígenas em terras brasileiras ocorreu a partir do século XVI. Quando os portugueses chegaram, nosso território já era povoado por várias etnias indígenas, com semelhanças e diferenças culturais. Tal encontro não foi harmônico, e a imposição de valores europeus por meio da colonização abafou e até eliminou expressões culturais de um grande número de povos indígenas. Um exemplo foi o trabalho missionário de jesuítas europeus de catequizar os povos nativos, sobrepondo a crença cristã às tradições religiosas das culturas indígenas. Alguns relatos contam que, para auxiliar nesse processo de catequese, o padre José de Anchieta (1534–1597) integrou a dança **catira ou cateretê**, de origem indígena, a festas relacionadas aos preceitos da fé católica.

No entanto, muitos povos nativos resistiram à dominação europeia e seguem praticando e preservando seus modos de vida, rituais, crenças e danças. Um exemplo é o ritual **Kuarup**, celebrado pelos povos que habitam o Parque Indígena do Xingu, localizado no estado do Mato Grosso. Nesse longo e complexo ritual, que reúne diversos povos indígenas que habitam o Xingu, algumas pessoas vão para a mata e trazem toras de madeira que representam os entes queridos falecidos naquele ano. Cada tora é enfeitada de acordo com a pessoa homenageada. Durante o ritual, os indígenas recitam cânticos, dançam, lutam e acendem uma fogueira, em uma cerimônia tradicional de encerramento do luto.



Indígenas Waurá dançando e carregando uma tora durante o Kuarup. Aldeia Piyulaga, Gaúcha do Norte (MT). Foto de 2016.

56

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

uma visita ao acervo digital do Museu da Imigração do Estado de São Paulo (disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/>; acesso em: 20 fev. 2022), que é formado por lembranças e registros referentes à história da migração humana, resgatando a memória da formação de nossa cultura.

Os sons e as maneiras de se mover nas danças e nas brincadeiras dos diferentes povos indígenas influenciaram na criação de danças como **caboclinhos**, realizada durante o Carnaval do estado de Pernambuco, e **siriri**, tradicionalmente praticada na Região Centro-Oeste do Brasil.

Nos caboclinhos, a influência indígena está presente nas vestimentas utilizadas na dança, que são enfeitadas com penas. O propósito dessa dança é enaltecer a coragem e o espírito guerreiro dos caboclos, termo que designa a miscigenação entre o indígena e o branco.

O siriri é uma das danças mais antigas do estado de Mato Grosso, com registros que indicam mais de duzentos anos de prática. Pode ser dançado por homens, mulheres e crianças, em duplas arranjadas em rodas ou em fileiras. A dança é praticada por povos ribeirinhos e apresenta características relacionadas às matrizes indígena, europeia e africana.

As vestimentas dos brincantes (saia de **chita** rodada para as mulheres e calça comprida e chapéu para os homens) e as canções – cantadas em português com letras que falam da vida ribeirinha e das tradições religiosas – estão relacionadas à cultura europeia, mais especificamente à de portugueses e espanhóis. As influências de origem africana são percebidas pelo ritmo das canções, que é marcado por instrumentos de percussão, como o **mocho** e o **ganzá**. O siriri é tradicionalmente dançado com os pés descalços, e a interação entre as duplas remete a brincadeiras. O culto à amizade e ao respeito também faz parte dessa manifestação cultural.



Desfile do grupo Caboclinhos União Sete Flexas de Goiânia, em Nazaré da Mata (PE). Foto de 2014.

Chita: pano de algodão, que possui estampas, em geral, de cores fortes e com padrões florais.

Mocho: instrumento de percussão semelhante a uma banqueta.

Ganzá: tipo de chocalho em formato cilíndrico.



Grupo de siriri Flor de Atalaia apresentando-se no Festival de Dança Onça Pintada, em Campo Grande (MS). Foto de 2021.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

57

Orientações didáticas

Tradição presente no Carnaval de muitas localidades da Região Nordeste, os caboclinhos foram reconhecidos como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Iphan em 2016. Alguns grupos estão em atividade há mais de cem anos. É o caso da formação do Caboclinho Tribo Indígena Carijós do Recife, que em 2022 completou 125 anos de existência. Nas religiões de matrizes afro-brasileiras e africanas, a figura do caboclo também é cultuada por sua força e seus poderes mágicos. Dessa forma, as manifestações festivas dos caboclinhos também refletem as influências das matrizes culturais da formação de base da cultura brasileira.

Considerado uma dança folclórica do estado de Mato Grosso, o siriri também resulta do encontro de nossas matrizes culturais de base:

O siriri é considerado uma dança que remete às brincadeiras e aos divertimentos indígenas, dançadas por homens, mulheres e crianças em diversos espaços que vão desde uma sala até um terreiro. Realizado na região sul de Cuiabá há mais de duzentos anos, o siriri reflete a miscigenação entre negros, índios, portugueses e espanhóis que ocuparam a região no decorrer da história.

HANSEN, Creonice *et al.* Siriri. In: GRANDO, Beleni Saléte (org.). *Cultura e dança em Mato Grosso*: catira, curussé, folia de reis, siriri, cururu, São Gonçalo, rasqueado e dança cabocla, na região de Cáceres. Cuiabá: Unemat, 2005.

Indicações

- CAMILO, Marcio. Covid-19 faz Kuarup ser cancelado pela primeira vez em 50 anos. *Amazônia Real*, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/covid-19-faz-kuarup-ser-cancelado-pela-primeira-vez-em-50-anos/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

O artigo mostra como os povos indígenas foram afetados no primeiro ano da pandemia de covid-19 e o impacto do cancelamento do Kuarup nessas comunidades. Se julgar adequado, compartilhe a leitura com os estudantes.

Estudiosos da dança referem-se ao siriri como uma variação regional do **fandango**, um conjunto de várias danças trazidas pelos colonizadores ibéricos – portugueses e espanhóis – que foi difundido e assimilado de maneiras diferentes em diversas localidades do território brasileiro.



Baile de fandango caíçara em Paranaguá (PR). Foto de 2019.

Para mais informações sobre o fandango caíçara, veja o vídeo disponibilizado pelo site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). A referência completa desse vídeo está disponível na seção “Para ler, ouvir e ver”, ao final da Unidade.

Para alguns pesquisadores, as origens do fandango se deram na península Ibérica, por volta do século XV. Mas há também estudos que sugerem que o fandango tem origem árabe e foi assimilado pelas culturas portuguesa e espanhola quando o território ibérico estava sob o domínio árabe. Chegou às regiões Sul e Sudeste do Brasil por volta do século XVIII.

Nas músicas do fandango praticado no litoral do Paraná e de São Paulo, conhecido como fandango caíçara, há o acompanhamento de instrumentos como viola, rabeca, acordeão e pandeiro. As mulheres se vestem com saia rodada e os homens usam calça comprida e tamancos de madeira. Em cada localidade existem características e variações próprias nas vestimentas do fandango. A dança pode ser realizada em pares, em um bailado com pisadas fortes ritmadas dos tamancos e também com alguns passos de valsa.

Texto complementar

O dossiê elaborado pelo Iphan sobre o fandango caíçara discute alguns termos e classificações dessa manifestação cultural.

Os fandangueiros designam de *marcas* ou *modas* os diferentes ritmos, melodias e coreografias que compõem o repertório do fandango. *Marcas*, porque são marcadas ritmicamente através dos batidos com o tamanco. *Modas*, quando são somente tocadas para serem dançadas em pares. Deste modo, é possível dividir as danças em dois grandes grupos: o fandango batido e o fandango bailado. No fandango batido, temos formas musicais diversas, “fraseados”, versos e uma

infinidade de elementos que diferenciam essas marcas. Cada marca batida tem sua própria estrutura de “refrões”, de toques de violas, de rabecas e no próprio batido, além de possuírem algumas variações, dependendo da região em que são executadas. As marcas batidas mais conhecidas são: *Anu*, *Andorinha*, *Sinsará*, *Xará*, *Feliz*, *Tiraninha*, *Tonta*, *Marinheiro*, *Queromana*, entre outras.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). *Fandango caíçara: expressões de um sistema cultural*. Brasília, 2011. p. 59. Disponível em: <http://portal.iphane.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA%20Fandango%20Caicara.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

Nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, o fandango foi assimilado pelas culturas locais e tornou-se uma manifestação cultural conhecida como **marujada**. Trata-se de uma festa em homenagem aos marinheiros realizada na época do Natal. A musicalidade que acompanha a marujada é formada por uma convergência de cantigas brasileiras e de **xácaras** portuguesas, com muitas referências à vida no mar, temática relacionada às expedições marítimas ibéricas que ocorreram nos séculos XV e XVI. A marujada é uma importante manifestação cultural popular brasileira que acontece em várias comunidades de estados como Pernambuco, Paraíba e Alagoas, no Nordeste, e Pará, no Norte.



Marujada de São Benedito em Bragança (PA). Foto de 2019.

Muitas das nossas práticas sociais, religiões, tradições e costumes estão associados a uma herança cultural vinda dos povos africanos. O tráfico de escravizados que ocorreu de regiões da África para o Brasil, até o século XIX, trouxe, de forma forçada, africanos às terras brasileiras. Eles desenvolveram uma cultura de resistência ao regime escravocrata.

O **maracatu nação** é um exemplo dessa herança africana. Típico da Região Nordeste do Brasil, especialmente do estado de Pernambuco, o maracatu representa a saída às ruas de pessoas adeptas das religiões afro-brasileiras para saudar seus **orixás**. Essa manifestação ocorre durante o Carnaval, e as fantasias mais comuns são as de reis, princesas e rainhas. A dança é composta de pulos e giros em um ritmo agitado.

Xácaras: narrativa popular estruturada em versos.

Orixás: divindades das religiões de matriz africana que representam forças da natureza.



Apresentação do grupo Nação do Maracatu Encanto do Pina, em Recife (PE). Foto de 2021.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

59

Texto complementar

O dossiê elaborado pelo Iphan sobre o maracatu nação discute a importância da tradição para os participantes dessa manifestação cultural.

Não há como pensar os maracatus nação dissociados da ideia de tradição, pois essa ideia é bastante valorizada por maracatuzeiros e maracatuzeiras que prezam por sua manutenção, não de forma melancólica, como se homens e mulheres repetissem práticas e costumes que não lhes fazem sentido. As permanências de antigas práticas e costumes estão em diálogo com as transformações e as

mudanças, determinando a dinâmica cultural da manifestação.

[...]

[...] Na medida em que as transformações adentram a comunidade de sentidos dos maracatus nação, agregam outros valores às suas práticas, modificando o que era definido como tradicional. Ainda assim, com todas as transformações que estão ocorrendo nos maracatus nação, imersos em um mercado cultural competitivo, a tradição permite que essas comunidades estabeleçam um diálogo com sua memória, tentando ainda

projetar para as novas gerações do futuro uma identidade, um modo de ser maracatuzeiro ou maracatuzeira.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). *Inventário nacional de referências culturais: maracatu nação*. p. 38. Disponível em: http://portal.iphhan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARACATU_NA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

O **tambor de crioula** é uma dança afro-brasileira que está presente no estado do Maranhão e é praticada especialmente por afrodescendentes. Não há dados precisos sobre suas origens históricas, mas algumas referências em documentos e a tradição oral possibilitam localizar a prática do tambor de crioula já no século XIX. Ele era realizado como forma de resistência ao regime escravocrata.

A umbigada, também conhecida como punga ou pungada, é um dos principais movimentos do tambor de crioula: ao centro da roda, dois participantes encostam as barrigas uma na outra como forma de saudação. A dança é executada ao som de tambores tradicionalmente feitos com madeira retirada de troncos de árvores.



Dois participantes realizam a umbigada durante apresentação de tambor de crioula. São Luís (MA), Foto de 2020.

A umbigada também é um movimento coreográfico que integra outras manifestações tradicionais brasileiras, como o samba carioca, presente na cidade do Rio de Janeiro (RJ), o samba de roda do Recôncavo Baiano, uma região de 33 cidades do estado da Bahia, e o jongo, praticado na Região Sudeste.

A presença da umbigada nessas manifestações se dá porque todas mantêm laços com a matriz africana. Antes de se tornar um movimento que integra diferentes manifestações culturais, a umbigada foi trazida para o Brasil por escravizados africanos por volta do século XVII.

60

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

O dossiê elaborado pelo Iphan sobre o tambor de crioula discute um movimento coreográfico típico dessa dança, a umbigada, e sua similaridade com o samba de roda e o jongo, manifestações que serão abordadas no volume 8.

No conjunto complexo e heterogêneo das manifestações culturais populares maranhenses, o Tambor de Crioula destaca-se como uma das modalidades mais difundidas e ativas no cotidiano. De modo geral, podemos defini-la como uma forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores. Dela participam as “coreiras”, tocadores

e cantadores, conduzidos pelo ritmo incessante dos tambores e o influxo das toadas evocadas, culminando na punga (ou umbigada) – movimento coreográfico no qual as dançarinas, num gesto entendido como saudação e convite, tocam o ventre umas das outras.

Seja ao ar livre, nas praças, no interior de terreiros, ou então associado a outros eventos e manifestações, o Tambor de Crioula é realizado sem local específico ou calendário prefixado e praticado especialmente em louvor a São Benedito. Embora não se possa precisar com segurança suas origens históricas, é possível encontrar, dispersas em documentos impressos e na

memória dos mais velhos, referências a cultos lúdico-religiosos realizados ao longo do século XIX por escravos e seus descendentes enquanto forma de lazer e resistência ao contexto opressivo do regime de trabalho escravocrata.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). *Os tambores da ilha*. São Luís: Iphan, 2006. p. 16. Disponível em: http://portal.iphane.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_%20tambores_da_ilha.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

Como você pode notar, muitas dessas manifestações culturais combinam a dança com outras linguagens, como a música. Isso ocorre porque elas carregam influências culturais múltiplas que realizam distintas combinações na vivência e no cotidiano das comunidades brasileiras.

A partir do século XIX, imigrantes vindos de diferentes partes do mundo começaram a chegar ao Brasil para substituir a mão de obra escravizada. Entre eles, havia portugueses, espanhóis, italianos, alemães, libaneses e japoneses. Esses povos trouxeram consigo costumes, tipos de alimentação e vestimenta e tradições que também compuseram nossas matrizes culturais.

O xote-carreirinho serve como exemplo de novas composições culturais trazidas pelos imigrantes. A dança é realizada em pares e sua coreografia é similar à **polca**, originária da atual República Tcheca, e agregada, no Brasil, por colonos alemães na Região Sul. Trata-se de um estilo comum no Rio Grande do Sul e no Paraná em que os pares, na primeira parte da dança, desenvolvem uma pequena corrida compassada pelo salão, por isso o nome carreirinho.

Polca: dança de par executada em compasso rápido em que os casais realizam movimentos animados e ritmados.



Grupo dança o xote-carreirinho em Santa Maria (RS). Foto de 2018.

Os processos migratórios continuam a ocorrer no Brasil e no mundo. Nesse sentido, é importante notar que grupos étnicos de diversos países seguem interagindo com nossa cultura, tornando-a ainda mais variada e diversa.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

61

Texto complementar

O trabalho com as danças populares brasileiras deve ser realizado de forma crítica, valorizando as identidades culturais regionais e apresentando novas maneiras de movimentar o corpo para estudantes de diferentes perfis. A pesquisadora Isabel Marques discute esse trabalho com as danças populares em sala de aula:

É comum a ideia de que “resgatando” através do ensino as danças populares de nossa cultura (frevo, coco, ciranda, pastoril) estaremos também “resgatando” o que dizem ser a “cultura e identidade brasileiras”.

Afirmarções como essas são perigosas por vários motivos: 1) desconsideram a pluralidade cultural que existe nas

próprias fronteiras do Brasil. Ou seja, para o corpo de um aluno paulista, o frevo pode ser tão “estrangeiro” como uma valsa vienezense; 2) não levam em consideração os valores e vivências corporais do cidadão contemporâneo, que podem ser opostas aos incorporados nessas danças; 3) o processo de globalização muitas vezes não nos permite realmente distinguir o que é ou não legitimamente “brasileiro” hoje em dia.

Por outro lado, é claro que aprender danças populares de diversas regiões do Brasil, assim como danças populares de outros países, nos introduz em modos de ver, pensar e agir corporalmente em sociedade que muitas vezes são

desconhecidas por nós. O importante é que reconheçamos e identifiquemos estes valores ao contextualizarmos essas danças e, principalmente, que abramos caminhos para escolhas pessoais responsáveis por parte dos alunos em relação a elas.

[...]

[...] Essa postura crítica em relação às danças que aprendemos e/ou criamos a partir da tradição de povos possibilita um outro tipo de olhar, um olhar não complacente e ingênuo frente às contribuições das etnias e culturas que formam o povo brasileiro.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 44-45.

Outras vozes

A atuação de Antonio Nóbrega (1952-) como artista envolve pesquisas, apresentações e criações nos campos da música, da dança e das artes cênicas. A cultura popular brasileira é a grande temática de seus trabalhos.

Destaque aos estudantes que as pesquisas de Antonio Nóbrega aconteciam *in loco*. Veja a seguir o depoimento dele à revista *Estudos Avançados* sobre essas experiências.

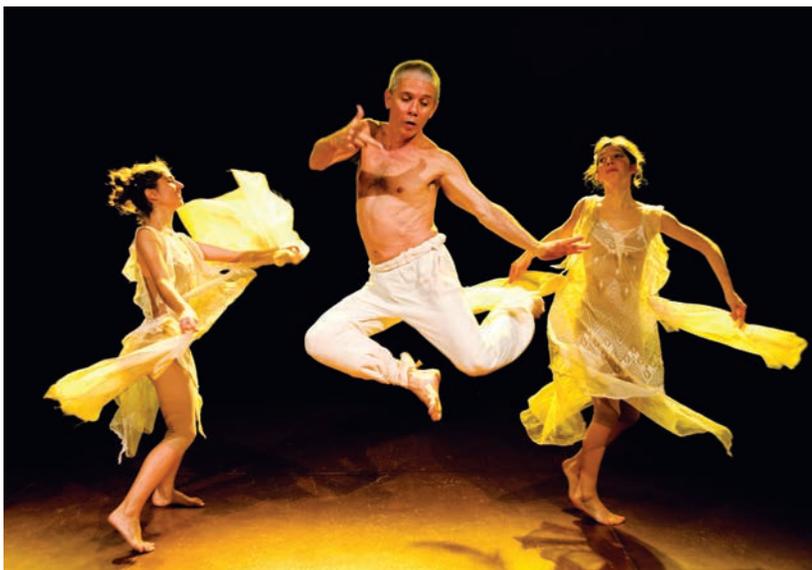
[...] Ia com muita frequência ao sertão, a família de meu pai é do sertão do Ceará, e para lá viajávamos muito (as viagens que hoje se fazem em sete horas eram feitas em três dias). Antes de chegar em Lavras da Mangabeira (nosso destino nessas viagens) parávamos em cidades como Patos, Campina Grande etc. e, por diversas vezes, nelas chegávamos em dias de feira e, assim, tinha a oportunidade de ver e sentir de perto o povo do sertão. Essa é uma das ligações possíveis da minha infância com o encontro posterior que tive com os artistas populares. Acho, então, que quando comecei a *estudar* o universo dos artistas populares reencontrei esse mesmo povo em estado de festa, de exaltação dionisiaca, de poesia.

[...] não só me interessei pela música, mas também pelo universo total desses artistas – dançarinos, cantadores, reza-deiras, emboladores etc. Durante mais de dez anos dediquei-me a aprender tudo o que eles faziam. Com os passistas de frevo eu inventei até de tomar aulas em período não carnavalesco. Às vezes me metia a conviver com algum mestre de bumba-meu-boi e com ele aprendia a modelar figuras, a catar cipós nos mangues para fazer a burrinha, o boi etc. [...] Enfim, fui um franco-aprendedor integral em termos de estudo com artistas populares.

COELHO, Marco Antônio; FALCÃO, Aluísio. Antonio Nóbrega: um artista multidisciplinar. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 23, jan./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/jea/a/pYdSdpC9mcqQZdGtp54N6SN/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2022.



OUTRAS VOZES



WALTER CARVALHO/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Espectáculo *Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira*, criado por Antonio Nóbrega. Foto de 2009.

O espetáculo *Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira* foi criado pelo artista pernambucano Antonio Nóbrega (1952-). Inspirado por elementos da cultura brasileira, o espetáculo entrecorta números de música e dança, com depoimentos de Nóbrega sobre a origem das manifestações culturais populares brasileiras.



- 1 Leia a seguir alguns trechos de uma entrevista de Antonio Nóbrega sobre o espetáculo *Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira*. Depois, converse com o(a) professor(a) e os colegas, de acordo com as questões propostas.

Como surgiu seu interesse pela cultura popular? Quais foram seus incentivos?

Antonio Nóbrega: Meu interesse pela cultura popular se deu a partir do contato com Ariano Suassuna [escritor paraibano], nos primeiros anos da década de 1970, por meio do Quinteto Armorial [grupo musical de Recife]. Até então, tínhamos um conjunto doméstico em que tocávamos Beatles [banda inglesa], temas orquestrais de filmes. Isso dava um contrabalanço ao rigor da academia, onde me preparava para ser concertista. Antes disso, porém, tive uma história cultural muito rica. Primeiro, por meio de um ótimo professor de violino, Luis Soler. Ele era também um poeta com quem eu podia conversar sobre arte e cultura de maneira mais ampla. Tive um avô escritor que possuía uma biblioteca extraordinária. Ele me deixou, entre outras coisas, a paixão pelos livros. Meu pai, que é muito sensível,

também se preocupou em me dar formação musical. Então, quando conheci Ariano, ele veio integrar toda essa corte de pessoas que me instruíram no sentido da arte e cultura em geral, associada a uma boa formação escolar.

Quando comecei de fato a estudar as manifestações do povo, vi que poderia enriquecer muito as possibilidades musicais das [minhas] apresentações. Ao longo do tempo, **plasmei** esses conteúdos dos cantadores populares de maneira muito forte. Paralelamente, me interessei também em ler os livros que falavam sobre cultura popular, folclore. Tudo isso foi me dando condições de valorar e compreender a cultura popular. Lembro-me de que muito cedo li, por exemplo, *As danças dramáticas*, de Mário de Andrade – principalmente a introdução que ele faz aos três volumes da coletânea, e que é um dos ensaios mais completos e talvez ainda o mais importante que se tenha dito sobre as danças brasileiras. Foi escrito há mais de 70 anos e acho que ainda não se fez nada que supere esse trabalho. Depois li outros escritores – Gustavo Barroso, Câmara Cascudo, Sílvio Romero, Arthur Ramos. A leitura disso, associada a uma contínua prática e visitação aos vários grupos e manifestações populares, me deu condições de estar sempre associando a reflexão ao meu próprio trabalho de criador.

Em seu novo espetáculo [Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira], você alia a linguagem cênica da dança com exposições teóricas a respeito de como ela é criada e construída. Como surgiu a ideia de refletir sobre isso no palco?

Antonio Nóbrega: Há muito tempo, eu tinha interesse em tornar públicas algumas considerações que tenho feito em relação a uma dança de matrizes populares. Percebi, ao longo dos anos, que a dança é um dos campos menos analisados, menos sintetizados pela cultura popular. [...] Mas, apesar de ter lecionado Danças Brasileiras na universidade, não vejo espaço mais apropriado para isso, ainda, do que o palco, que é meu canal de expressão natural. Então tomei coragem, aplaquei os demônios do medo e me utilizei do recurso de colocar essas considerações entremeando as performances. Para meu espanto, parece que funcionou bastante, porque foi um dos espetáculos em que recebi maior retorno positivo. Isso, de certa forma, me trouxe um sim no sentido de aprofundar ainda mais o trabalho, inclusive aperfeiçoando a própria parte falada dentro do espetáculo.

Juliana Winkel. Brincante: o encontro do popular e do erudito a serviço da cultura e da educação. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, v. 14, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43833>. Acesso em: 7 fev. 2022.

- 2 De que maneira o artista Antonio Nóbrega buscou conhecer e compreender a cultura popular para desenvolver seu trabalho? **2. Antonio Nóbrega realizou pesquisas, plasmo conteúdos e leu obras que lhe deram bagagem e lhe possibilitaram compreender a cultura popular.**
- 3 O que motivou Antonio Nóbrega a falar das danças populares no seu espetáculo? **3. Pretende-se chamar a atenção para a importância de trabalhos que pesquisem, sistematizem e divulguem a riqueza da dança na cultura popular. Para Nóbrega, a dança ainda é uma linguagem pouco estudada.**
- 4 Troque ideias com os colegas e o(a) professor(a) e reflitam sobre a relação entre o retorno positivo que o público deu ao espetáculo e a importância de conhecer mais sobre as danças populares brasileiras. **4. Resposta pessoal. A pergunta busca direcionar o olhar da turma para perceber que o retorno positivo do público reflete a importância de conhecer as danças populares brasileiras, pois elas fazem parte de nosso patrimônio cultural.**

Plasmar: moldar, organizar.

Orientações didáticas

Você pode pesquisar na internet algumas apresentações do artista registradas em vídeo e apresentá-las aos estudantes. Oriente a turma a identificar as referências de danças e músicas brasileiras presentes nos trabalhos de Nóbrega.

Se possível, exiba para a turma o DVD do espetáculo *Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira*, criado por ele, e promova um debate com os estudantes sobre o que viram. A referência completa está ao final da Unidade.

Aproveite as atividades propostas para, por meio da interação entre os estudantes, desenvolver o reconhecimento da diversidade, o convívio social republicano e a cultura de paz no ambiente escolar. É importante que a troca de ideias seja respeitosa e que os estudantes argumentem com base no texto, em fontes confiáveis e em inferências textuais, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências. Caso identifique alguma informação questionável ou pouco embasada, oriente-os a buscar dados em fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante, livros e artigos indicados no “Referencial bibliográfico comentado” e revistas e sites reconhecidos, garantindo que sejam capazes de duvidar de informações falaciosas e aprendam a procurar fontes confiáveis.

Arte do amanhã

O trabalho com a seção “Arte do amanhã” e o contato dos estudantes com a dança de Mercedes Baptista (1921-2014) promove positivamente a cultura e a história afro-brasileiras, destacando tradições, saberes e formas de participação social, além de destacar a presença de afro-brasileiros e de mulheres em diferentes trabalhos e espaços de poder, como os de bailarina e de coreógrafa. De acordo com a turma e a receptividade para esse tipo de discussão, promova um debate sobre a importância da presença e da participação ativa dos afrodescendentes e das mulheres em todas as esferas sociais. Assim, os estudantes desenvolvem o reconhecimento da diferença, a capacidade de argumentação fundamentada, o combate aos diversos tipos de violência e o respeito aos princípios éticos e democráticos, essenciais para a construção da cidadania e do convívio social e republicano.



ARTE DO AMANHÃ

A dança promovendo encontros

Katherine Dunham (1909-2006) foi uma bailarina, coreógrafa, antropóloga e ativista negra estadunidense. Engajada politicamente, Dunham lutou contra estereótipos raciais do negro e expressou constantemente sua identidade cultural em suas criações. Na década de 1930, ela colaborou para a ascensão e a valorização da dança negra profissional nos Estados Unidos, principalmente com sua companhia de dança composta exclusivamente de bailarinos negros e com coreografias cujos temas abordavam a cultura negra.

Em 1951, Dunham visitou o Brasil com sua companhia de dança. Apresentou-se nas cidades do Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP) e, na ocasião, conheceu a brasileira Mercedes Baptista (1921-2014), bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, a quem convidou a estudar e dançar na sua companhia.

Depois de passar um ano tendo aulas e experienciando a dança moderna com Katherine Dunham e sua companhia, Mercedes voltou ao Brasil e reuniu diferentes artistas negros, conectados de alguma maneira às danças populares brasileiras. Por meio de pesquisas e do contato com festas, rituais e manifestações religiosas afro-brasileiras e com base na experiência artística que obteve nos Estados Unidos, Mercedes desenvolveu uma proposta própria de dança. Com seu grupo Ballet Folclórico de Mercedes Baptista, a bailarina utilizou movimentações observadas em rituais do candomblé e em outras danças brasileiras. Dessa maneira, a proposta pioneira de dança de Mercedes Baptista gerou uma plataforma para o reconhecimento e a valorização de manifestações afro-brasileiras e de artistas negros no Brasil que influencia dançarinos e coreógrafos até hoje.



A bailarina Katherine Dunham em apresentação por volta de 1945.



Mercedes Baptista em espetáculo. Foto de 1981.

Texto complementar

No site do Museu Afro Brasil está disponibilizada uma biografia da vida e da obra de Mercedes Baptista. Leia um trecho a seguir.

[...]

Ao retornar ao Brasil, inspirada pela temporada norte-americana, Mercedes montou o seu próprio grupo, decidida a formular uma proposta de dança ligada à cultura afro-brasileira. Neste sentido, a dançarina passou a investigar a dança dos candomblés brasileiros [...].

Com seu grupo, fundado em 1953 e batizado de “Ballet Folclórico Mercedes Batista”, a dançarina montou inúmeros espetáculos e realizou participações em

diversas apresentações de Teatro de Revistas, com destaque para “Agora a Coisa Vai” e “Rumo a Brasília”, sucessos da época. Ao longo de sua vitoriosa trajetória, o grupo excursionou com sucesso pelo Brasil e países sul-americanos, além de participar de espetáculos do Corpo de Baile do Teatro Municipal.

[...]

A partir dos anos noventa, a artista passou a ser homenageada em cerimônias públicas e por diversas Escolas de Samba, que reconheceram sua inestimável contribuição para a dança e o carnaval carioca. Em 2000, recebeu uma homenagem na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em reconhecimento a sua inestimável contri-

buição à dança brasileira, além de ter sido homenageada em uma grande exposição sobre a sua carreira e em um vídeo-documentário, chamado “Balé Pé no Chão – A Dança Afro de Mercedes Baptista”, dirigido por Lílian Solá e Marianna Monteiro, lançado em 2006. O nome da artista também batizou uma sala de dança do Centro Cultural José Bonifácio, em homenagem da Prefeitura do Rio de Janeiro.

[...]

MERCEDES Baptista. Museu Afro Brasil. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/mercedes-baptista>. Acesso em: 7 fev. 2022.

2 A organização das danças populares no espaço

Como você observou anteriormente, as danças populares podem se configurar como uma maneira de expressar as tradições, os costumes e as histórias de diferentes povos. Essas danças possuem movimentos corporais e exploram o espaço de várias maneiras por estar ligadas a diferentes aspectos culturais, tais como religiosidade, festas, lendas, acontecimentos do cotidiano ou brincadeiras.

Veja a seguir alguns exemplos de diferentes organizações que uma dança popular pode ter no espaço.

PRODIMA VIRTURA/ISTOCK/GETTY IMAGES



- **Solo:** apenas um participante dança ou, em um grupo, um dos participantes se destaca para dançar sozinho.

Na foto, a dançarina está em momento solo, mas a dança do frevo também pode acontecer em grupos. Olinda (PE). Foto de 2019.

DOTAZ/SH/BR



- **Par enlaçado:** os pares de dançarinos se movimentam mantendo-se abraçados.

No samba de gafieira, os participantes dançam em par enlaçado. São Paulo (SP). Foto de 2018.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

65

Orientações didáticas

A organização das danças populares no espaço

Conhecer o repertório de danças populares é fundamental para a formação dos estudantes. Elas podem servir de ponto de partida para processos criativos que não envolvem padrões de movimentos determinados, como uma dança caracterizada por movimentos diferenciados ou restritos a cada gênero. Nesse sentido, conhecer esse repertório pode ser útil para ampliar possibilidades de movimento, figuras e posições no espaço.

Por isso, é interessante não atribuir movimentos preestabelecidos. Há várias possibilidades de trabalhar a dança em um processo educativo que direciona reflexões ao levar os estudantes a conhecer, criar, praticar ou apreciar essa linguagem artística. De acordo com a pesquisadora Isabel Marques:

Podemos discutir e praticar as diferenças entre a execução mecânica, passiva, submissa e a interpretação. Ou seja, pensar e fazer processos de “reprodução” da dança que respeitem as individualidades de cada corpo, de cada pessoa, e que permitam, mesmo em uma sequência de movimentos predeterminada, a expressão e a interpretação individual de cada indivíduo. Essa experiência pode ser vista como uma metáfora da vida social, quando temos que exercer funções, compromissos e tarefas que não criamos, mas nas quais podemos atuar de maneira pessoal, sem comprometer a “coreografia”.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49.

Orientações didáticas

A dança na escola desenvolverá o potencial transformador dessa linguagem na formação dos estudantes ao priorizar o processo criativo, respeitando a individualidade e as limitações de cada estudante e estimulando seu desenvolvimento de modo consciente e integral.

Outro aspecto importante é a intencionalidade do professor no ensino da dança. Isso porque:

As propostas metodológicas, os caminhos e as trajetórias de ensino – o “como” se ensina e se aprende – são determinantes nos processos de educação e transformação.

MARQUES, Isabel A. *A linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010. p. 138.

- **Par solto:** os pares dançam em conjunto, mas mantendo seus corpos afastados. Existem algumas danças em que os pares se enlaçam e se separam conforme as marcações, como na quadrilha.



GERSON GERDUFF/PULSAR IMAGENS

No balaio, os dançarinos bailam em pares, porém com os corpos afastados, tocando, na maior parte da dança, apenas as palmas das mãos. Santa Maria (RS). Foto de 2017.

- **Roda:** os participantes formam uma roda. Um ou mais participantes podem dançar no centro dela.



SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

Apresentação do grupo Samba de Roda Filhos da Terra. No samba de roda, enquanto um dançarino está no centro, os participantes que estão em círculo cantam e batem palmas. Terra Nova (BA). Foto de 2019.

- **Fileiras:** os participantes se organizam em fileiras durante toda a dança.



RUBENS GOMES/PULSAR IMAGENS

Na catira, dança que pode ser composta de homens, mulheres e crianças, os participantes se organizam em fileiras. São Luiz do Paraitinga (SP). Foto de 2014.

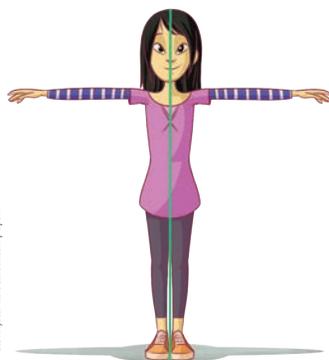
Movimentos corporais simétricos e assimétricos

Os movimentos corporais podem ser categorizados de diversas maneiras para facilitar seu estudo. Uma dessas categorizações diz respeito à simetria e à assimetria.

Um elemento simétrico é aquele que possui duas metades que são correspondentes. Se imaginarmos uma reta dividindo nosso corpo, passando pelo meio da testa, entre os olhos, pela ponta do nariz, sobre o umbigo, até o chão, como representado na ilustração a seguir, vamos constatar que as metades resultantes serão simétricas, ou seja, correspondentes. Assim, as duas metades, esquerda e direita, são semelhantes, pois elas se correspondem em tamanho e forma.



Na dança, os termos **simétrico** e **assimétrico** são utilizados para indicar a maneira como os dois lados do corpo se movimentam no espaço. Observe as ilustrações:



• **Movimento simétrico:** as duas metades do corpo se movem da mesma maneira.

• **Movimento assimétrico:** as duas metades do corpo se movem de maneiras diferentes.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Sugestão de atividade

Para a compreensão da classificação, na dança, de movimentos corporais simétricos e assimétricos, proponha aos estudantes uma atividade de observação das danças populares brasileiras apresentadas até aqui nas fotos desta Unidade. Peça a eles que identifiquem cada movimento registrado nas imagens como simétrico ou assimétrico.

Você pode organizar a atividade para ser realizada coletivamente. Outra possibilidade é reservar um tempo para que os estudantes observem as fotos individualmente e classifiquem os movimentos como simétricos ou assimétricos. Em ambos os casos, oriente-os a fazer no caderno uma tabela com duas colunas. Em uma coluna, devem escrever o nome das danças cujas fotos exibem movimentos simétricos; na outra coluna, devem registrar o nome das danças com movimentos assimétricos.

Ao conferir a classificação feita pelos estudantes individualmente, peça a eles que justifiquem suas escolhas na categorização entre as duas colunas. Você pode fazer perguntas como: “Por que esse movimento pode ser classificado como simétrico/assimétrico?”; “Todos concordam com essa classificação para esse movimento?”.

Para o desenvolvimento da argumentação e da inferência, oriente os estudantes a justificar suas respostas, embasando seus argumentos em dados do Livro do Estudante, em conhecimentos adquiridos, em conhecimentos prévios e em vivências.



Mãos à obra

Objetivo: investigar elementos das danças populares e as noções de movimento simétrico e assimétrico em pinturas para depois utilizá-los no processo de criação de dança em grupos.

Esta seção é um momento privilegiado para mobilizar os estudantes a desenvolver aspectos das metodologias ativas, como: envolvimento em atividades complexas; incentivo à tomada de decisões, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e envolvimento nos processos de avaliação dos resultados de seus trabalhos e dos colegas. Procure explorar e aproveitar as potencialidades de cada estudante para o desenvolvimento da atividade, incentivando a troca entre eles, a colaboração e a superação de dificuldades em grupos, ou seja, promovendo a integração da turma e considerando as individualidades dos estudantes, garantindo um processo de aprendizagem significativo.

Ao organizar os estudantes em grupos, considere seus conhecimentos sobre a turma e incentive a empatia e a cooperação entre eles, de modo a desenvolverem a capacidade de escuta do outro, a empatia e a colaboração.

A atividade prática proposta nesta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois permite que você avalie os estudantes em relação ao desenvolvimento de conhecimentos procedimentais (processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Etapa 1

É importante que os estudantes analisem, na imagem escolhida, os movimentos e os níveis da dança representada. Por exemplo:

- Em *Xangô Airá*, de Carybé, temos a predominância do nível alto e dos apoios do corpo nos pés, com a formação de um par de indivíduos no centro da imagem e outros em volta, além da presença de movimentos assimétricos e simétricos.
- Em *Vadição*, do mesmo artista, temos as figuras centrais do quadro na formação de par no nível baixo com apoio nas mãos e nos pés, e a presença de movimentos assimétricos. Os outros participantes estão em roda em volta do par, de pé, no nível alto; também há algumas pessoas sentadas, ocupando, dessa forma, o nível médio.

Pinturas de danças afro-brasileiras

Nesta atividade, você vai observar a representação do corpo humano dançando em manifestações da cultura popular brasileira em pinturas do artista Hector Julio Páride Bernabó (1911-1997), conhecido como Carybé. Além da movimentação do corpo, estas pinturas representam aspectos do cotidiano, bem como danças e crenças que envolvem essas manifestações.

Etapa 1 – Análise das imagens

1 Formem grupos de quatro estudantes, observem as pinturas apresentadas e leiam os textos que contextualizam cada uma delas.

- Na obra *Xangô Airá*, Carybé representa os movimentos corporais que ocorrem em um ritual do candomblé, religião de matriz africana. Por meio da dança, os participantes celebram e cultuam seus orixás.



Carybé. *Xangô Airá*, sem data. Serigrafia, 50 cm x 70 cm.

COLÉGIO PARTICIPAM/COPYRIGHTS CONSULTORIA LITA

Etapa 2

Caso julgue adequado, sugira aos estudantes que façam a coreografia ao ritmo da música “A cor do Brasil”, de Victor Kreutz (*In: Segredos*. São Paulo: Som Livre, 2016. 1 CD, faixa 12), que explora a temática da diversidade cultural brasileira, ou ao som de músicas com influências afro-brasileiras.

Com as coreografias estruturadas, organize o espaço para que cada grupo mostre aos colegas o material que elaborou. Ao final, peça aos estudantes que falem sobre o processo vivenciado em grupo na criação da coreografia.

Faça perguntas para incentivar o debate dos estudantes: “Como foi o processo de criação em grupo?” e “Quais critérios foram utilizados na criação da coreografia?”.

Com base nessas perguntas, espera-se que os estudantes reflitam sobre os diferentes processos de criação e apontem os aspectos que mais chamaram a atenção deles no trabalho em grupo. Eles também podem relatar os critérios utilizados na criação da coreografia e a seleção de movimentos, como: organização dos participantes em duplas, trios, fileiras, círculos, linhas; níveis; movimentos simétricos e assimétricos; etc.

Garanta que o processo de elaboração da coreografia conte com a participação de todos os estudantes, incluindo os mais tímidos. Se houver cadeirantes na turma, incentive os estudantes a incorporar a cadeira de rodas na coreografia.

Caso observe, no decorrer da coreografia ou no momento de organização dos grupos, alguma atitude desrespeitosa entre os estudantes, converse com a turma sobre o *bullying* e a importância de combater esse tipo de violência, promovendo a cultura de paz no ambiente escolar. Para aprofundar seus conhecimentos e fundamentar a discussão, sugere-se a cartilha *Bullying*, do Conselho Nacional de Justiça (disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/cnj/cartilha_bullying.pdf; acesso em: 27 maio 2022). Reforce a importância de as diferenças serem tratadas com respeito, promovendo o convívio social republicano na sociedade em geral.

- Na obra *Vadição*, Carybé representa a capoeira: dança, jogo e luta desenvolvida como forma de resistência por africanos escravizados. Nessa manifestação, os pés e as mãos são utilizados em movimentos ágeis. O título da obra refere-se ao período em que a capoeira foi criminalizada, no final do século XIX e começo do século XX. Atualmente, a capoeira é considerada um Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro pelo Iphan.



CARTÃO PINTADO/OPINIÃO CONSULTIVA LITA

Vadição: segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, vadiar significa: “entretre-se com jogos, brincadeiras, passatempos; brincar, divertir-se” (Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 1917).

Carybé. *Vadição*, 1995. Serigrafia, 50 cm x 70 cm.

- 2 Cada grupo deve escolher uma das imagens e analisar os movimentos representados. Prestem atenção aos detalhes de como cada corpo utiliza o espaço: níveis, isto é, diferentes alturas (alto, médio, baixo), organização em fileiras, rodas, pares, etc.
- 3 Em seguida, analisem os corpos no espaço em relação à simetria ou à assimetria dos movimentos, verificando de que maneira os dois lados do corpo são utilizados.
- 4 No caderno, façam uma tabela sistematizando as informações observadas sobre os movimentos de cada personagem presente na pintura escolhida.

Etapa 2 – Pesquisa e criação de movimentos

- 1 Ainda reunidos em grupos, utilizem os movimentos observados para a produção de uma sequência coreográfica.
- 2 Criem e memorizem uma sequência de mais ou menos dez movimentos, utilizando as características observadas na imagem que o grupo selecionou. Levem em consideração os movimentos com simetria ou assimetria, posição do corpo no espaço em diferentes níveis e organização dos participantes na coreografia (roda, fileiras, pares, etc.).
- 3 Em seguida, cada grupo deve apresentar sua sequência de movimentos para a turma.

Orientações didáticas

Explorando na rede

Ao organizar os estudantes em grupos, considere seus conhecimentos sobre a turma e incentive a empatia e a cooperação entre eles, de modo a desenvolverem a capacidade de escuta do outro, a empatia e a colaboração.

Garanta que os estudantes tenham o material necessário para exibir o vídeo em sala de aula ou no laboratório de informática. Caso a escola não disponha de computador com acesso à internet e projetor, você pode reservar o laboratório de informática e pedir aos estudantes que assistam ao vídeo nas máquinas disponíveis. Nesse caso, o grupo deve marcar a minutagem dos momentos que deseja destacar e indicar para a turma.

A atividade proposta nesta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa. Para isso, avalie o desenvolvimento dos estudantes em relação aos conteúdos conceituais (objeto de pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa) e atitudinais (relação ética com as fontes). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Trocando ideias

As questões da seção “Trocando ideias” podem ser realizadas como atividade avaliativa final, pois permitem que você retome as respostas e os conhecimentos iniciais dos estudantes e avalie o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais no decorrer do trabalho com esta Unidade.

Durante a conversa, incentive os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo da Unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Procure também orientá-los na identificação e na desconstrução de falácias, indicando que devem sempre voltar aos textos estudados e conferir as fontes de seus argumentos.

Respostas

Trocando ideias

- a) Resposta pessoal. O estudante deve escolher uma dança e identificar suas matrizes culturais e estéticas. Por exemplo, a origem da dança do maracatu nação está relacionada ao tráfico de escravizados da África para o Brasil. Isso pode ser notado na ação de sair às ruas para honrar os orixás.
- b) Em seu grupo de dança, Mercedes Baptista inspirou-se em festas e rituais



EXPLORANDO NA REDE

As danças de sua região

- 1 Para conhecer um pouco as danças que existem na região em que você mora, reúna-se com quatro colegas e pesquisem, na internet, vídeos de danças populares brasileiras dessa região.
- 2 Em seguida, selecionem um vídeo de uma dança e analisem os seguintes aspectos: os níveis utilizados pelos corpos para se mover no espaço, se os dançarinos estão em pares, se formam rodas ou fileiras e se os movimentos são simétricos ou assimétricos.
- 3 Feitas as análises, cada grupo deve apresentar o vídeo selecionado à turma.
- 4 O grupo deve exibir o vídeo duas vezes.
 - Na primeira vez, deixe a turma assistir ao vídeo por inteiro.
 - Na segunda, pause o vídeo em diferentes momentos para indicar à turma as características dos movimentos observadas pelo grupo.
- 5 Imprimam ou desenhem uma imagem que corresponda à dança apresentada no vídeo e a fixem em um papel cartonado. Ao lado, escrevam as principais características analisadas no vídeo.
- 6 Por fim, os trabalhos devem ser expostos em um espaço comum da escola para que toda a comunidade escolar possa conhecê-los.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

- Com base nas perguntas a seguir, reflita sobre o que foi abordado nesta Unidade e converse com os colegas e o(a) professor(a).
 - a) Escolha uma dança explorada nesta Unidade e indique quais foram as influências culturais que fizeram parte de sua formação.
 - b) Como Mercedes Baptista formou seu grupo Ballet Folclórico e de que maneira isso afetou a representatividade afro-brasileira na dança? Como você percebe a visibilidade de danças afro-brasileiras no cenário atual da dança no Brasil?
 - c) Cite e explique as características das principais maneiras de organizar as danças populares brasileiras no espaço.

70

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

afro-brasileiros para compor movimentos e coreografias. Dessa maneira, incentivou a valorização dessas manifestações e o respeito a elas. Incentive os estudantes a identificar a presença da dança afro-brasileira em espaços como festas da comunidade, festivais, eventos culturais, etc.

c) As principais maneiras são:

- Solo: apenas um participante dança, ou, quando em grupo, um dos participantes se destaca para dançar sozinho.
- Par enlaçado: os pares de dançarinos se movimentam mantendo-se abraçados.
- Par solto: os pares dançam em conjunto, porém mantendo seus corpos afastados.

Há algumas danças, como a quadrilha, em que os pares se enlaçam e se separam de acordo com as marcações.

- Roda: os participantes formam uma roda. Um ou mais participantes podem dançar no centro dela.
- Fileiras: os participantes se organizam em fileiras durante toda a dança.



EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- reconheceu diferentes manifestações populares de dança brasileira de matrizes africana, indígena e europeia, bem como a influência dos imigrantes nesse encontro de culturas;
- entendeu as danças populares como expressão popular regional e nacional e como fator de identidade cultural de um povo ou comunidade;
- identificou a proposta de trabalho do artista Antonio Nóbrega;
- refletiu sobre a proposta de trabalho das artistas Katherine Dunham e Mercedes Baptista;
- conheceu as principais maneiras de organizar as danças populares brasileiras no espaço;
- conheceu o corpo dançante como elemento de investigação das danças populares brasileiras;
- explorou novos movimentos na criação em dança utilizando elementos das danças populares, noções de movimento simétrico e assimétrico e formas coreográficas;
- conheceu diferentes representações de danças populares em obras do artista Carybé;
- vivenciou um processo de criação em grupo.



PARA LER, OUVIR E VER

Livros

- **Capoeira**, de Sonia Rosa. 3. ed. Ilustrações de Rosinha Campos. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. (Coleção Lembranças Africanas).
O livro traz todo o encanto da capoeira, luta gingada que surgiu no Brasil com os negros bantos de Angola, trazidos ao Brasil como escravizados.
- **Festas e tradições**, de Nereide Schilaro Santa Rosa. São Paulo: Moderna, 2011.
O livro apresenta informações sobre manifestações culturais tradicionais brasileiras, como o congado e o bumba meu boi, e pontua de que maneira elas serviram de inspiração para as obras de diversos artistas plásticos.

Audiovisual

- **Fandango caiçara**, vídeo produzido pelo Iphan. Brasil, 2012 (18 min 33 s). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/videos/detalhes/27/fandango-caicara/>. Acesso em: 17 fev. 2022.
O vídeo mostra a importância histórica, cultural e social do fandango caiçara, com depoimento de pessoas de comunidades que o praticam.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

71

Indicações

Filmes e séries

- **O povo brasileiro**. Direção: Isa Grinspum Ferraz. Brasil, 2000 (300 min. 10 episódios).

A série documental tem como base a obra de Darcy Ribeiro *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, lançada em 1995, e aborda desde as matrizes da formação de nosso povo e de nossa cultura até aspectos mais recentes da história do país.

- **Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira**. Direção: Walter Carvalho. Brasil, 2011 (76 min).

Trata-se do espetáculo homônimo de Antonio Nóbrega registrado em audiovisual.

- **Entretodos**. Lilian Solá Santiago. Disponível em: <https://entretodos.com.br/lilian-sola/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

Na página dedicada à documentarista e roteirista Lilian Solá Santiago, o festival Entretodos apresenta o documentário *Balé de pé no chão: a dança afro de Mercedes Baptista*. Se julgar adequado, selecione alguns trechos para assistir com os estudantes.

Site

- **Museu Virtual da Dança Brasileira**. Disponível em: <https://portalmud.com.br/museudadanca/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

A página do *site* do museu disponibiliza informações e um acervo digital sobre a dança brasileira.

Orientações didáticas

Unidade 3

Objetivos: explorar, conhecer e apreciar produções desenvolvidas por artesãos, artistas visuais e *designers*, incluindo a arte indígena, e compreender as relações, as distinções e as proximidades entre esses profissionais, seus modos de trabalhar e o resultado de suas produções; identificar as características da formação do estudo acadêmico em artes visuais no Brasil e os profissionais que atuam no campo artístico.

Justificativa: os estudantes vão conhecer produções artísticas visuais de diferentes manifestações culturais brasileiras, destacando-se suas formas de aprendizado e suas relações estéticas. Assim, terão a visão de mundo ampliada em relação aos campos profissionais e exercitarão o respeito à diversidade cultural e étnica.

Consulte a página XXXII, referente às “Orientações específicas” deste Manual do Professor, na qual consta o quadro de competências e habilidades da BNCC com as descrições completas.

UNIDADE 3

DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA NAS ARTES VISUAIS



Quando entramos em um ambiente pela primeira vez, como a casa de um amigo que visitamos, podemos notar elementos que diferenciam esse espaço de qualquer outro. Por exemplo: as cores das paredes, os móveis e os objetos decorativos usados para tornar o ambiente mais bonito e agradável e, de certa forma, expressar a personalidade e o gosto de seus moradores. Muitas vezes, podemos notar alguns objetos que parecem ter sido feitos a mão.

Esta Unidade apresentará as categorias profissionais existentes no campo da produção cultural (artistas, artesãos, *designers*, etc.), com foco na diversidade de modos de produção e nas relações estabelecidas entre eles.

72

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

MAPA DA UNIDADE

Competências gerais	1, 4, 6 e 7.
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1, 2, 4 e 5.
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	1, 2, 4, 6 e 7.
Habilidades	EF69AR06, EF69AR08, EF69AR31 e EF07GE06.
Objetos de conhecimento	Sistemas da linguagem; Processos de criação; Contextos e práticas; Produção, circulação e consumo de mercadorias.
Conteúdos	Artesanato tradicional no Brasil; Artesanato indígena; Criação de máscara; Artesãos e artistas; <i>Design</i> ; Arte, ressocialização e sustentabilidade; A formação do campo artístico brasileiro; Museus de arte; Profissionais da arte.

Orientações didáticas

Trocando ideias

A seção “Trocando ideias” é uma atividade avaliativa diagnóstica. Por meio das perguntas, leve os estudantes a refletir sobre assuntos que serão trabalhados na Unidade antes de apresentar a teoria, e identifique os conhecimentos prévios da turma e seus interesses em relação aos temas que serão abordados. Procure planejar o percurso educativo com base nesse diagnóstico, adaptando os planos de aulas, considerando as especificidades, fragilidades e habilidades dos estudantes e incluindo os interesses deles, tornando a aprendizagem mais significativa. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Aproveite o desenvolvimento desta seção para trabalhar com os estudantes a argumentação e a inferência. Caso você identifique alguma informação questionável ou pouco embasada no decorrer da conversa inicial, oriente-os a buscar mais dados em fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante e livros e artigos citados no “Referencial bibliográfico comentado”, além de revistas e *sites* confiáveis.

Respostas

Trocando ideias

- a) O objetivo da pergunta é identificar o conhecimento prévio dos estudantes em relação às categorias profissionais que existem nos campos da cultura e da produção estética. Durante a conversa com a turma, procure levar os estudantes a observar as relações entre esses profissionais e os modos de reconhecimento do que produzem.
- b) Conduza a conversa de modo a verificar se os estudantes percebem diferenças e proximidades entre os modos de fazer, as ferramentas e os materiais utilizados, os locais em que são encontradas as produções de cada um desses profissionais e o valor atribuído social e economicamente a cada um, entre outros.
- c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes cite as principais diferenças entre a produção industrial e a manufatura, destacando o trabalho das máquinas e o dos profissionais envolvidos nesses processos de produção.



MARCO ANDRINO SA/PIRESKA IMAGES



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



- Converse com os colegas e o(a) professor(a) sobre o texto e a imagem da abertura desta Unidade e reflitam juntos sobre as questões a seguir.
- a) No campo cultural, atuam diversos profissionais que desenvolvem objetos e produtos estéticos, como artesãos, artistas e *designers*. O que diferencia esses profissionais?
- b) Cite semelhanças e diferenças entre as produções e os modos de trabalhar de artesãos, artistas e *designers*.
- c) Quais diferenças você identifica entre uma produção manufaturada e uma produção industrial de larga escala?

Cerâmicas de Mestre Eudócio. Caruaru (PE). Foto de 2012.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

73

Orientações didáticas

O artesanato tradicional no Brasil

No decorrer da Unidade, o artesanato será pensado em relação ou em oposição a outras formas de produção, entre elas o *design* e a arte. Neste momento inicial, é importante que os estudantes compreendam o modo de fazer artesanato como forma de expressão cultural e de compartilhamento de tradições.

1 O artesanato tradicional no Brasil



Feira de artesanato em Cabedelo (PB). Foto de 2017.

É possível que em visitas a feiras do município ou da comunidade onde vive você já tenha se deparado com diferentes peças artesanais que foram criadas por meio do trabalho manual de uma ou mais pessoas, como cestos, vasos, painéis, brincos, pulseiras, entres outras. Muitas vezes tais peças são construídas com base em um conjunto de saberes de uma comunidade ou de um grupo social que é partilhado entre seus integrantes, ou seja, expressam e carregam suas tradições culturais. Nesse caso, tratam-se de peças do **artesanato tradicional**.

Um exemplo de artesanato tradicional são as cuias produzidas no município de Santarém, no estado do Pará. Todos os elementos que envolvem essas cuias, como a matéria-prima, o modo de fazer e seu uso, estão relacionados a elementos da Região Norte e, especificamente, ao município de Santarém.

Tacacá: caldo típico da culinária paraense preparado com a goma da mandioca e ingredientes regionais, como o jambu, uma erva picante com propriedades anestésicas.

A matéria-prima da cuia é o fruto de uma árvore conhecida como cuieira, que é muito comum na cidade de Santarém. O conhecimento do modo de fazer essas cuias é transmitido de geração para geração, e os objetos são produzidos de forma coletiva, ou seja, um grupo de pessoas divide esse saber e realiza a produção conjuntamente. As pinturas realizadas nas cuias têm como inspiração paisagens naturais da região, lendas amazônicas e padrões gráficos indígenas. Por fim, as cuias são muito utilizadas para servir um caldo típico da região, o **tacacá**.



HEITOR BAL/ARMINIO E AMENDADO

Mulheres produzindo cuias em Santarém (PA). Foto de 2012.

No estado do Tocantins, um artesanato tradicional se desenvolveu ao redor da matéria-prima do capim dourado, uma planta típica da localidade. As peças são confeccionadas pela costura dos fios da planta. A técnica é originária do povo indígena Xerente e foi agregada pela comunidade quilombola da Mumbuca, que fica na região do Parque Estadual do Jalapão. A comunidade, criada no século XIX com a interação entre indígenas do povo Xerente e ex-escravizados negros, tem no artesanato do capim dourado uma de suas principais fontes de renda atualmente.

A importância do capim dourado para a comunidade é demonstrada pela festa realizada durante o período de sua colheita, cuja programação inclui três dias de celebrações com apresentações musicais e cantigas de roda, além de oficinas demonstrativas do artesanato produzido com a matéria-prima e rodas de conversa abertas aos visitantes. A colheita do capim dourado é regulamentada por lei: permitida somente em período específico e para uso artesanal. Dessa maneira, garante-se que a planta não entre em extinção.

Como vimos, a produção do artesanato e o trabalho do artesão podem estar envolvidos com uma série de elementos, como os tipos de matérias-primas presentes em uma região, as técnicas herdadas e aprendidas em outras culturas ou na própria comunidade, as utilidades dadas às peças criadas, a possibilidade de renda com sua venda, entre outros. Cada um desses elementos é específico a uma prática artesanal que está atrelada à tradição cultural de uma comunidade, uma região ou um povo.



ZE FRAN/PULSAR IMAGES

Mulher costura fios de capim dourado para produzir uma peça artesanal. A artesã faz uso da técnica do trançado, que é realizada a partir do entrelaçamento de fios, lâminas ou tiras. O início da técnica ocorre com o cruzamento de duas ou mais talas ou fios que servirão de base para todo o trançado. Comunidade quilombola da Mumbuca, Mateiros (TO). Foto de 2018.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

75

Texto complementar

O trecho a seguir trata das influências culturais no artesanato brasileiro e como elas se materializam na escolha de materiais e nas técnicas utilizadas em seus modos de fazer.

As sociedades são formadas por conjuntos de elementos sociais; cidades, comunidades e famílias. Sendo que cada conjunto possui suas próprias características, tais como: língua, costumes, valores, crenças, conhecimentos e atividades. Todos esses conjuntos com suas características interligadas definem o que chamamos de sociedade.

Porém, a cultura é o elemento comum que une os conjuntos na formação de

uma sociedade e é, também, o componente essencial para o desenvolvimento de uma coletividade.

Assim sendo, a cultura torna-se o diferencial para o desenvolvimento econômico de uma sociedade porque seus valores e conhecimentos são únicos e serão esses elementos que farão a diferenciação desta sociedade em um contexto globalizado.

Historicamente o artesanato brasileiro nasce de várias culturas: desde a cultura indígena, a cultura africana, a cultura dos imigrantes europeus e asiáticos, a cultura norte-americana e ultimamente [tem] influência da globalização. [...]

[...]

Podemos definir que desenvolver produtos artesanais portadores de referências culturais significa valer-se de elementos que relacionam esses produtos a seus locais de origem. Essa relação pode ser feita através do uso de materiais, insumos ou técnicas de produção típicas da região, ou mesmo pela utilização de elementos simbólicos que façam alusão às origens de seus produtores e de seus antepassados.

BARROS, Luiz Antonio dos Santos. *Design e artesanato: as trocas possíveis*. 2006. 132 p. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) – Departamento de Artes & Design, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006. p. 24-29.

Explorando na rede

O trabalho de pesquisa em grupo desta seção pode seguir um cronograma de três aulas. Na primeira aula serão formados os grupos para a discussão da proposta (itens 1 e 2); os estudantes devem cumprir as etapas de 3 a 5 ao longo da semana e apresentar o andamento na segunda aula do cronograma, já se organizando para cumprir a etapa 6, a montagem do mural, na terceira aula, finalizando a atividade.

Verifique a necessidade de orientar a turma em relação a *sites* e fontes de pesquisa confiáveis. Reforce a importância de buscar artigos que sejam assinados, como artigos científicos ou de revistas e jornais, e destaque a necessidade desse tipo de leitura e de aprofundamento no tema para embasar argumentos, praticar a leitura inferencial e identificar falácias. Além disso, esse é um bom momento para conversar com os estudantes sobre a importância da checagem de informações.

Caso julgue adequado, oriente os estudantes sobre os temas que podem explorar nas perguntas a serem realizadas aos artesãos, como o compartilhamento das tradições culturais e a contribuição para a renda familiar e da comunidade por meio da comercialização dos produtos do artesanato.

É importante que os estudantes estejam cientes de que as fotografias e os depoimentos só podem ser expostos com a autorização dos entrevistados. Auxilie-os a elaborar termos de consentimento e oriente-os sobre o uso das fotos.

A atividade proposta nesta seção pode ser realizada como atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita que você avalie os estudantes em relação aos conteúdos conceituais (objeto de pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa e entrevista) e atitudinais (relação ética com as fontes e entrevistados e posicionamento diante deles). Sobre avaliação, consulte a página XIX das "Orientações gerais" deste Manual do Professor.

**EXPLORANDO NA REDE****O artesanato da sua região**

Você conheceu algumas características das cuias para servir tacacá em comunidades de Santarém, no estado do Pará, e a produção de artesanato com capim dourado baseada em técnicas e saberes da cultura Xerente, no estado do Tocantins. Nesta seção você vai pesquisar exemplos de artesanato da região em que vive, buscando conhecer o modo de produção, as matérias-primas utilizadas e a importância dessa produção para a cultura do lugar.



- 1 Formem grupos de quatro a seis estudantes.
- 2 Conversem entre si sobre quais são os artesanatos que vocês observam com mais frequência na região em que moram. Escolham um tipo de artesanato para realizarem a pesquisa.
- 3 Com o auxílio de um *site* de busca na internet:
 - leiam artigos em publicações *on-line* sobre o artesanato escolhido pelo grupo. Coletem informações sobre o modo de fazer, os elementos necessários para a produção e a história que acompanha a tradição artesanal. Registrem a pesquisa no caderno, lembrando-se de anotar as fontes consultadas;
 - assistam a vídeos ou documentários que retratem o modo de fazer desses artesanatos e as pessoas da comunidade responsáveis por essa produção.
- 4 Caso um dos participantes do grupo conheça pessoalmente alguém envolvido com o artesanato que estão pesquisando, peça autorização e acompanhamento dos responsáveis para realizarem uma entrevista com essa pessoa. Elaborem perguntas para fazer ao entrevistado baseadas na pesquisa feita pelo grupo e complementem seus registros com as respostas que receberem. Se possível, fotografem as peças artesanais e a pessoa.
- 5 Troquem ideias entre si sobre como foi a experiência de fazer essa pesquisa. Esse tipo de conversa também é importante para a elaboração do trabalho, pois, além das informações pesquisadas, vocês também podem colocar depoimentos transcritos do grupo mostrando como entendem a importância daquele artesanato para a preservação cultural da comunidade.
- 6 Reúnam as informações pesquisadas e recolhidas juntamente com fotos e imagens coletadas na pesquisa e na entrevista para montar um mural em um local comum da escola. Dessa forma, a pesquisa feita por seu grupo estará disponível para a comunidade escolar, que também poderá aprender sobre os artesanatos da cultura de sua região e valorizá-los ainda mais.

O artesanato indígena

No Brasil, existem diversos povos indígenas, com tradições, línguas, festas, ritos, cotidianos e organizações próprios. Algumas características da identidade cultural desses povos podem ser observadas em objetos, pinturas, adereços e adornos corporais.

É comum entre as culturas indígenas que objetos e adornos corporais produzidos artesanalmente sejam usados no dia a dia, fazendo parte das práticas da vida social da aldeia. A produção e a construção desses objetos podem ser partilhadas entre os membros da comunidade. O conhecimento para a produção dos objetos por meio do artesanato é transmitido de geração para geração.

O povo Kaxinawá, que está localizado no estado do Acre, tem mestres, chamadas de *ainbu keneya*, que são responsáveis, dentre outras atividades manuais, pela organização do trabalho de preparação e produção das **tecelagens**. Cestos, vestimentas e peças variadas para adorno do corpo são confeccionados por meio dessa atividade manual.

Teclagem:
técnica de entrelaçar fios para formar um tecido.



ROSA GARDIANO/STUDIO R

Tecido feito por artesãs do povo indígena Kaxinawá.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

77

Orientações didáticas

O artesanato indígena

A antropóloga Els Lagrou, em seu livro *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*, faz um ensaio teórico sobre a arte indígena, realçando suas particularidades e seus fascínios e apresentando um trabalho fotográfico sobre essa pesquisa. Na obra, Lagrou afirma que os diferentes povos indígenas brasileiros não compartilham da mesma noção de arte ou de fruição estética das sociedades não indígenas. De acordo com a autora, o conceito de arte cunhado pela cultura ocidental não se aplica a esses povos, mas isso não significa que eles não tenham manifestações culturais e/ou busquem o belo.

Estas questões, no entanto, dizem muito mais a respeito a discussões internas [quanto] à recente história, filosofia e crítica de arte e a estética de tradição ocidental do que a uma hipotética ausência de sensibilidade, em outras sociedades, para a possibilidade de a percepção sensorial produzir apreciações qualitativas parecidas com o que vem a ser chamado de 'fruição estética' entre nós. Ou seja, não é porque inexistem o conceito de estética e os valores que o campo das artes agrega na tradição ocidental que os outros não teriam formulado seus próprios termos e critérios para distinguir e produzir beleza. [...] as produções artísticas indígenas brasileiras não deixaram dúvidas quanto à vontade de beleza destes povos.

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009. p. 11.

Ceramista:
pessoa que lida com a técnica de produção de objetos com argila queimada.

Grafismo:
representação visual de formas e padrões gráficos característicos de um artista ou de uma cultura.

Outra forma de produção artesanal, transmitida entre gerações, são as bonecas produzidas pelos indígenas do povo Karajá, que habita principalmente os arredores do Rio Araguaia, nos estados de Goiás, Tocantins e Mato Grosso. Tendo como matéria-prima a argila, as bonecas Karajá são feitas pelas mãos das mulheres **ceramistas** da aldeia e podem representar os animais da região e os costumes desse povo.

Na imagem a seguir, é possível notar que as bonecas recebem uma pintura baseada nos **grafismos** dos Karajá, os quais também são utilizados na produção de outros objetos artesanais e na prática da pintura corporal.



Bonecas Karajá, denominadas na língua inyrybe como *ribxókô*. Ilha do Bananal (TO). Foto de 2013.

A tinta para a pintura corporal é feita pelos Karajá com uma mistura preparada com a fruta jenipapo. A prática da pintura em si já é um processo tradicional, no qual uma pessoa aplica a tinta no corpo da outra, utilizando-se de uma vareta feita de palha para desenhar as linhas e pintar os preenchimentos com base nos padrões gráficos da cultura indígena em questão. Nessa prática, a escolha dos grafismos leva em conta a idade da pessoa que recebe a pintura corporal, bem como a celebração ou o ritual de que participará.

Ainda que muitos povos indígenas tenham, em suas práticas, algumas semelhanças na produção manual de objetos e pintura corporal, todos apresentam peculiaridades que diferenciam suas culturas, refletidas nos modos de fazer, utilizar e transmitir seus saberes e suas tradições. Nas imagens da página seguinte, é possível observar as diferenças dos grafismos, das cores e das formas de realização da pintura corporal dos Kaxinawá e dos Kalapalo.

Além dos povos indígenas, a prática da pintura corporal está presente em várias outras sociedades, como em algumas comunidades africanas e indianas. Essas pinturas podem fazer parte de rituais, festas, preparo para a caça, batalhas, entre outras ocasiões. A maquiagem e a tatuagem também podem ser consideradas tipos de pinturas corporais.

Texto complementar

Leia a seguir as considerações do antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) sobre a concepção ocidental de arte diante das manifestações culturais indígenas.

Que é arte índia? Com esta expressão designamos certas criações conformadas pelos índios de acordo com padrões prescritos, geralmente para servir a usos práticos, mas buscando alcançar a perfeição. Não todas elas, naturalmente, mas aquelas entre todas que alcançam tão alto grau de rigor formal e de beleza que se destacam das demais como objetos dotados de valor estético. Neste caso, a expressão estética indica certo grau de satisfação dessa indefinível vontade de

beleza que comove e alenta aos homens como uma necessidade e um gozo profundamente arraigados. Não se trata de nenhuma necessidade imperativa como a fome ou a sede, bem o sabemos; mas de uma sorte de carência espiritual, sensível, onde faltam oportunidades para atendê-la; e de presença observável, gozosa e querida, onde floresce.

Esta concepção da arte, aplicada aos índios, nos permite encontrar em sua vida diária muitas expressões de criatividade artística. Quer dizer, criações voltadas para a perfeição formal, cuja factura, desempenho ou simples apreciação lhes dá gozo, orgulho e alegria. [...]

Assim é porque a característica distintiva da arte é ser mais um modo do que uma coisa, mais forma do que conteúdo, mais expressão do que entidade. Suas criações se apresentam como um conjunto estilizado de modos de fazer certas coisas, de contar uns casos, de cantar e de dançar. O que caracteriza a arte índia, entre as artes, é este modo generalizado de fazer todas as coisas com uma preocupação primordialmente estética.

RIBEIRO, Darcy. Arte índia. In: ZANINI, Walter (coord.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983. p. 49-50.



Prática de pintura corporal no rosto de uma menina do povo Kaxinawá, presente no estado do Acre. Aldeia Novo Segredo, Jordão (AC). Foto de 2016.



Indígenas do povo Kalapalo, que vivem na região do Alto Xingu, realizam pintura corporal para o ritual do Yamurikumã. Aldeia Aiha, Querência (MT). Foto de 2018.

Outros adereços artesanais são utilizados por alguns povos indígenas em diferentes celebrações e cerimônias. Um exemplo é o *praiá*, feito pelo povo indígena Pankararu, que vive em aldeias nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco. De acordo com a **cosmogonia** pankararu, os Encantados são entidades que realizam o intermédio entre os indígenas e outros espíritos que não vivem no plano terrestre. Os Encantados escolhem diferentes pessoas do povo Pankararu para serem seus representantes. Uma vez escolhidos pelos Encantados, os indígenas devem confeccionar ou encomendar o *praiá*, que são as vestimentas dos Encantados, para os artesãos da aldeia. O *praiá* é composto de uma máscara e uma roupa feitas de palha de **ouricuri** e utilizado pelos indígenas nos rituais de toré.

Cosmogonia:

teoria que revela a forma de entender as origens do mundo e do universo por um povo.

Ouricuri:

palmeira típica da Caatinga e da costa leste do território brasileiro.



Praiás do povo indígena Pankararu durante o ritual do toré. Terra Indígena Brejo dos Padres, Tacaratu (PE). Foto de 2014.

NÃO EScreva NESTE LIVRO.

Orientações didáticas

Retome com os estudantes o conteúdo abordado na Unidade 1, que tratou da musicalidade no toré. Reflita com eles sobre como essa manifestação cultural apresenta diferentes dimensões, combinando movimentos corporais com o trabalho artesanal e cantos e instrumentos musicais indígenas.

Indicações

- Pinturas indígenas e seus significados. Wari'u. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vWmZKwS_tWM. Acesso em: 18 fev. 2022.

No vídeo, Cristian Wari'u Tseremey'wa explica a relação de diversos povos indígenas com as pinturas corporais, abordando significados e sentidos atribuídos. Se julgar adequado, assista ao vídeo com a turma.

Outras vozes

1. Chame a atenção da turma para a visão que os Wajãpi têm sobre o que produzem, tanto em relação a sua utilidade quanto ao valor estético. Leve os estudantes a observar como a cultura indígena difere da cultura ocidental capitalista, especialmente na maneira de lidar com decorações, produtos utilitários e arte.
2. Os indígenas Wajãpi quiseram valorizar a produção artesanal desse povo por meio do Fundo de Artesanato Wajãpi. A partir da criação do Fundo, os Wajãpi passaram a não mais trocar o artesanato com os não indígenas, e sim a vendê-lo. Além disso, o Fundo auxilia a reforçar a transmissão da tradição artesanal entre gerações.
3. Aikyry Wajãpi afirma que uma das medidas tomadas pelo povo indígena Wajãpi foi ensinar aos filhos da aldeia como fazer um artesanato “caprichoso, bem bonito, para vender e para usar também”.



OUTRAS VOZES

O grupo Apina, um conselho formado por líderes de aldeias do povo Wajãpi, que habitam o estado do Amapá, foi criado em 1994 para organizar a luta pela demarcação da Terra Indígena dessa etnia. O grupo também busca organizar oficinas, cursos, reuniões e outras ações relacionadas ao cotidiano dos Wajãpi. Entre elas está a criação do Fundo de Artesanato Wajãpi.



RETRÓSCALO/AGÊNCIA E. MONDRIANO

Indígena Wajãpi utilizando a pintura corporal e o artesanato de seu povo, Macapá (AP). Foto de 2009.



- 1 Leia o depoimento de Aikyry Wajãpi, professor, pesquisador e líder desse povo, sobre o Fundo de Artesanato Wajãpi. Depois, converse com os colegas e o(a) professor(a) e responda às perguntas oralmente.

Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

A ideia de criar um fundo de artesanato foi assim: quando não tinha associação ainda, Wajãpi fazia artesanato e dava para o não indígena, trocava e pedia coisas. Então às vezes fazia muitas pulseiras, colares, cesto, e outro tipo de artesanato para trocar. [...] Aí surgiu o Apina. Nós criamos o Conselho das Aldeias Wajãpi. [...] A gente pensou em criar o Fundo de Artesanato para fortalecer e valorizar o uso e produção de artesanato nessa época. [...] Então como é que a gente pensou? Fazer mais artesanato e ensinar os filhos jovens lá na aldeia para que não se esquecessem de saber fabricar o artesanato caprichoso, bem bonito, para vender e para usar também.

Aikyry Wajãpi. O conhecimento está junto com cada peça de artesanato: entrevista para Dominique T. Gallois e Luis Donisete B. Grupioni. Em: *Brasil indígena: histórias, saberes e ações*. São Paulo: Sesc: Ministério da Educação: Ministério da Cultura, 2014.

- 2 De acordo com Aikyry Wajãpi, quais foram as principais razões que motivaram a criação do Fundo de Artesanato Wajãpi?
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.
- 3 Como é possível observar a prática do compartilhamento de tradições pelo artesanato no depoimento de Aikyry Wajãpi?
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



MÃOS À OBRA

Criando uma máscara

Nesta seção, você vai fazer uma máscara realizando um trabalho manual. Depois que ela ficar pronta, você e os colegas vão montar uma cena teatral inspirada em suas criações.

Materiais:

- Sacos de lixo
- Luvas descartáveis
- Cola branca
- Bexiga
- Folhas de jornais
- Tesoura com pontas arredondadas
- Régua de 30 cm
- Pincel nº 20
- Canetão preto
- Gazes gessadas
- Massa plástica
- Catalisador para massa plástica
- Palito de sorvete e lixa de água
- Manteiga ou margarina
- Tinta acrílica atóxica de cores variadas

Etapa 1 – Molde

- 1 Forre sua mesa com saco de lixo e coloque em suas mãos o par de luvas descartáveis.
- 2 Recorte tiras de jornais que tenham uma largura de cerca de 3 cm.
- 3 Despeje a cola a branca dentro de um pote pequeno com água e misture com o pincel.
- 4 Encha a bexiga de maneira que ela fique com um tamanho parecido com o da sua cabeça.
- 5 Passe uma camada da cola diluída pela bexiga e cole as tiras de jornais por toda sua superfície, deixando livre a área da base onde se localiza a parte da amarra da bexiga.



NÃO EScreva NESTE LIVRO.

81

Orientações didáticas

Mãos à obra

Objetivos: estimular a criatividade dos estudantes por meio da realização de uma produção artesanal: a construção de máscaras.

A atividade prática desta seção mobiliza a turma a desenvolver fundamentos das metodologias ativas, como: envolvimento em atividades complexas; incentivo à tomada de decisões, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e envolvimento nos processos de avaliação dos resultados de seus trabalhos e dos colegas. Procure explorar e aproveitar as potencialidades de cada estudante no desenvolvimento da atividade, incentivando a troca entre a turma, a colaboração e a superação de dificuldades, levando os estudantes a contar com o auxílio dos colegas, isto é, promovendo a inclusão da turma e considerando as individualidades de cada um, garantindo um processo de aprendizagem significativo.

Esta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois permite avaliar o desenvolvimento dos estudantes em relação aos conhecimentos procedimentais (experiência com materiais e processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações específicas” deste Manual do Professor.

A atividade não precisa ser realizada em apenas um dia, pois é importante observar o processo e valorizar o desenvolvimento individual dos estudantes, levando em conta o ritmo do processo individual e o do coletivo.

Providencie previamente os materiais necessários para a execução da atividade. Você pode pedir aos estudantes que tragam parte dos materiais e providenciar outros elementos. Garanta que todos tenham acesso aos materiais para a elaboração da máscara.

Quando as máscaras estiverem prontas, você pode organizar com os estudantes uma pequena exposição para apresentar os trabalhos. Oriente-os a criar placas de identificação para as máscaras e a dispô-las na sala de aula de modo que os convidados possam apreciá-las.

Caso realize a exposição das máscaras, aproveite para desenvolver aspectos da cultura de paz na escola e o respeito às diferenças. Leve os estudantes a observar que, ainda que tenham seguido as mesmas etapas para a confecção das máscaras, cada uma delas é única, com elementos que as diferenciam. Reforce que o mesmo acontece com as produções artesanais e artísticas que conheceram no decorrer desta Unidade e com as pessoas com as quais convivem. O respeito às diferenças é um elemento fundamental para conhecer o outro, aprender com ele e realizar trocas significativas. Incentive os estudantes a estarem abertos ao outro e a respeitarem as diferenças, promovendo a cultura de paz e evitando violências, como o *bullying*.

Orientações didáticas

Etapa 1

As folhas de jornal podem ser substituídas por folhas de revista e panfletos.

A diluição da cola em água garante o rendimento do material e facilita o manejo de sua textura com o pincel. Auxilie os estudantes nesse processo, garantindo que a cola não fique muito diluída ou muito grossa.

Lembre os estudantes de que eles devem deixar a parte da amarra da bexiga livre, sem papel nem cola. Esse detalhe será importante para os passos posteriores.

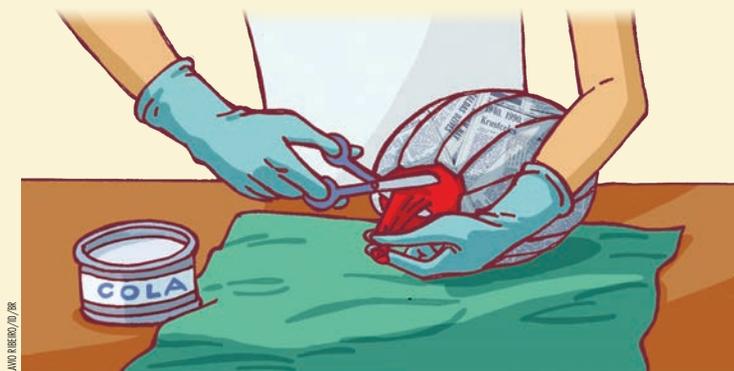


- 6 Faça o mesmo processo mais duas vezes sobre a bexiga, formando três camadas de tiras de jornal.



- 7 Passe uma última camada de cola branca sobre as tiras de jornal e deixe a bexiga secar até a próxima aula.

- 8 Após a secagem, use a tesoura com pontas arredondadas para cortar a parte da amarra da bexiga.



- 9 Com cuidado, retire a bexiga de dentro do molde feito com as tiras de jornal.



Orientações didáticas

Etapa 1 (continuação)

Avalie com os estudantes a rigidez da estrutura antes de colocá-la para secar até a próxima aula. É importante que as camadas tenham formado uma estrutura firme. Caso percebam que o molde continua mole, oriente os estudantes a aplicar mais camadas de papel na bexiga.

O tempo de secagem é essencial para o sucesso da atividade. Os estudantes não podem estourar a bexiga quando ela ainda estiver molhada de cola, pois isso impedirá que sejam retirados os restos dela de dentro do molde.

Orientações didáticas

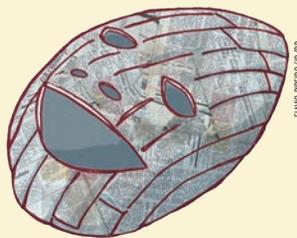
Etapa 1 (continuação)

Acompanhe os estudantes durante o corte do molde. Lembre-os de que o corte não é feito latitudinalmente, e sim longitudinalmente, de maneira que a metade cortada possa cobrir todo o rosto de uma pessoa.

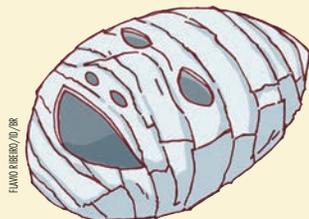
- 10 Recorte o molde em duas metades. O corte deve ser feito longitudinalmente, ou seja, na extensão vertical do molde, de forma que as duas metades se assemelhem ao formato de um rosto – a base mais fina correspondente ao queixo e o topo mais largo correspondente ao alto da cabeça.



- 11 Escolha uma das metades, marque com o canetão preto os espaços em que devem estar os olhos e a boca na máscara e recorte-os cuidadosamente.



FUANO RIBEIRO/70/BR



FUANO RIBEIRO/70/BR

- 12 Cubra todo o molde da máscara com as gazes gessadas em um total de três camadas.
- 13 Após o tempo de secagem do gesso, o molde estará pronto!

Etapa 2 – Máscara

- 1 Forre sua mesa com saco de lixo e coloque em suas mãos o par de luvas descartáveis.
- 2 Depois de seco o molde, use o pincel para untá-lo com manteiga ou margarina. Basta uma camada fina para evitar qualquer risco de aderência da massa plástica ao molde.



FUANO RIBEIRO/70/BR

Orientações didáticas

Etapa 1 (continuação)

Caso julgue necessário, na execução do item 12, acompanhe o manuseio das gazes gessadas pelos estudantes, orientando-os da seguinte maneira:

- separem as gazes gessadas sobre a mesa;
- criem a primeira camada sobre a máscara, colando um pedaço de gaze por vez, até que toda a extensão da máscara esteja coberta, deixando abertos apenas os espaços recortados para os olhos, o nariz e a boca;
- façam uma pequena pressão sobre cada uma das gazes, procurando alisá-las e moldá-las;
- repitam esse processo, criando a segunda e a terceira camadas com as gazes para reforçar o material.

Orientações didáticas

Etapa 2

A massa plástica e o catalisador podem ser encontrados em casas de material para construção e em supermercados. Reforce à turma que o manejo desses materiais deve ser feito com luvas.

Lembre-se de que a quantidade de gotas do catalisador deve ser proporcional à quantidade de massa plástica. Auxilie os estudantes nessa etapa, evitando desperdício de material e garantindo que a massa plástica e o catalisador funcionem para o propósito da atividade.

- 3 Prepare a massa plástica. Para isso, abra o pote e, usando luvas para proteger as mãos, mexa o conteúdo do interior com o palito de sorvete. A massa apresenta uma resina em sua superfície que, ao ser misturada ao restante do conteúdo, torna-se novamente uma substância uniforme.



Atenção: evite inalar o produto e o contato dele com os olhos e com a pele.



- 4 Coloque algumas gotas do catalisador dentro da massa plástica. São necessárias 20 gotas de catalisador para cada 100 g de massa usada. Depois de realizar essa mistura, utilize a massa imediatamente, pois seu tempo de secagem é rápido.

- 5 Aplique a mistura com o palito de sorvete por toda a superfície do molde e deixe-o secando até a aula seguinte.



Orientações didáticas

Etapa 2 (continuação)

Nesta etapa, incentive os estudantes a criar padrões nas máscaras que sejam representativos de algum elemento cultural de suas comunidades.

Lembre os estudantes do exemplo do povo Pankararu, que utiliza vestimentas e máscaras como forma de representar entidades espirituais. A confecção dessas máscaras é feita com palhas de uma planta da região. Os estudantes, além das tintas, poderão incorporar às máscaras outros materiais, inclusive regionais e de suas comunidades, como palhas, linhas, papéis coloridos, tecidos estampados, entre outros.

Ao final desta etapa, os estudantes terão, além do objeto confeccionado em massa plástica, um molde de gesso que poderão utilizar para reproduzir a máscara muitas vezes.

- 6 Retire a máscara do molde. Utilize a lixa de água para retirar o excesso de material da superfície da máscara.



- 7 Pinte as máscaras com as cores de tinta que desejar, utilizando sua criatividade para compor padrões gráficos e elementos decorativos que achar interessante. Deixe secar e ela estará pronta para o uso.



NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

87

Etapa 3

Ao organizar os estudantes em grupos, considere seus conhecimentos sobre a turma e incentive a empatia e a cooperação entre eles, de modo a desenvolverem a capacidade de escuta do outro, a empatia e a colaboração.

Nesta etapa, incentive os estudantes a criar uma breve cena com base nas máscaras dos integrantes do grupo. Oriente-os a explorar as semelhanças e as diferenças entre as referências utilizadas na criação das máscaras de cada um e a procurar relacioná-las à cena criada.

Reserve um momento da aula para a criação do texto e um momento seguinte para um breve ensaio, antes da apresentação das cenas.

Organize a sala de aula, garantindo que haja espaço para os grupos ensaiarem e, depois, providencie um espaço para que eles se apresentem, um por vez, enquanto os colegas formam a plateia.

Etapa 3 – Apresentação e exposição das máscaras

-  Formem grupos de cinco estudantes e criem uma breve cena teatral em que cada máscara representa uma personagem diferente.
- Prestem atenção na decoração feita em cada máscara para criar personagens que combinem com elas.
- Ensaie a cena criada, finalizando a concepção de gestos e falas das personagens.
- Apresentem a cena para a turma e expliquem como foi o processo de criação da história e como a utilização das máscaras foi pensada.



- Assistam às cenas elaboradas pelos colegas e observem a coerência entre os estilos das máscaras e a história.
- Organizem com o(a) professor(a) uma exposição das máscaras criadas para a comunidade escolar. Elas podem ser fixadas em paredes, murais ou dispostas em mesas em algum ambiente de grande circulação de pessoas na escola.

2 Artesãos e artistas: caminhos que se entrelaçam

Como vimos, as peças artesanais tradicionais são realizadas com base em um conhecimento comunitário que é partilhado entre gerações. No **artesanato**, esse conhecimento, que pode ser chamado de modo de fazer, preserva a maneira como as peças são criadas na comunidade, indicando técnicas e materiais a serem utilizados em sua produção. Portanto, um **artesão** pode dar continuidade a um modo de fazer e criar peças, geralmente, para ter um valor utilitário. Essas peças podem, por exemplo, ser utilizadas para cozinhar, enfeitar ambientes, fazer parte de um ritual, virarem vestimentas, entre outras funções.

De acordo com a tradição ocidental, a **obra de arte** também incorpora conhecimentos passados, como estilos e técnicas realizados por diferentes artistas em outros contextos e períodos, mas revela, ao mesmo tempo, o ponto de vista único do **artista** que a criou, seja pela introdução de uma novidade técnica, temática ou de estilo, seja pela reinvenção de conceitos artísticos antigos. Além disso, a obra de arte não tem um valor utilitário, e sua criação seria motivada, geralmente, por uma necessidade de expressar sentimentos e ideias.

Outro aspecto que diferencia o artesanato, a arte e o *design* (que vamos estudar adiante) é o espaço onde temos contato com essas produções. No artesanato, é comum que os objetos sejam peças utilitárias, que se tornam produtos acessíveis ao consumo e são vendidos em feiras, por exemplo. No caso do *design*, o acesso à compra desses produtos e seu caráter utilitário também são fatores a serem considerados e esses objetos são encontrados nas casas das pessoas, em escritórios, consultórios, etc. Já a arte apresenta produções com valores exclusivamente estéticos e de fruição, que se tornam, muitas vezes, objetos inacessíveis à compra e são preservados em espaços de visitação pública, como museus e galerias de arte.



A artesã Maria José Gomes da Silva (1968-), conhecida como Zezinha, faz trabalhos com a cerâmica típica do Vale do Jequitinhonha, em Turmalina (MG). Em suas peças, Zezinha retrata a figura de mulheres em diferentes momentos de seu cotidiano. Foto de 2018.



O artista brasileiro Josafá Neves pintando em seu ateliê. Brasília (DF). Foto de 2020. Em sua produção artística, Neves procura reafirmar seu ponto de vista sobre a importância da valorização da cultura africana.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Orientações didáticas

Artesãos e artistas: caminhos que se entrelaçam

Enfatize para os estudantes que existem diversificados objetos produzidos no mundo em que há preocupação com o valor estético, no entanto, uma importante diferença entre muitos desses objetos está, entre outros fatores, na existência de uma função de uso. Um portão pode ter um belo desenho, mas também ter um valor utilitário. Como será explicado ao longo da Unidade, a obra de arte não tem valor utilitário, ela existe para a apreciação, a fruição e o deleite. Quando falamos em obras de arte, nos referimos a objetos que não só são contemplados por sua beleza, mas também exercem um efeito sobre o observador, motivando reações que podem envolver a emoção, a interpretação ou a rejeição, além, é claro, de sua possibilidade de contribuir para a construção de um conhecimento específico das artes visuais.

É necessário, no entanto, pontuar que esses valores não implicam uma hierarquia de importância e qualidade entre artesanato, obra de arte e *design*. A discussão do que aproxima ou separa esses campos de produção não pode ser tratada de forma tão simples, exigindo estudos e caminhos argumentativos muito mais complexos.

Indicações

- Josafá Neves. Disponível em: <https://josafaneves.com.br/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

No *site* oficial do artista plástico Josafá Neves (1971 -) você encontra reproduções de suas obras, dados de exposições e informações sobre sua biografia. Se julgar adequado, faça uma visita coletiva ao *site* com a turma.

Orientações didáticas

O exemplo dos trabalhos de Zezinha (1968-), Mestre Vitalino (1909-1963) e Mestre Eudócio (1931-2016) podem ser o ponto de partida para você propor uma conversa com os estudantes sobre as fronteiras entre arte e artesanato.

Demonstre aos estudantes que os processos de produção na arte e no artesanato são distintos, porém isso não significa que obras consideradas artísticas e que estão expostas em museus de arte são melhores ou mais complexas do que trabalhos artesanais. Muitas vezes, a diferença reside nos processos de produção, divulgação e exposição das obras, que têm necessidades distintas.

TCTs – Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso

Ao trabalhar com os estudantes a história e a produção de Mestre Eudócio e sua relação de aprendiz com Mestre Vitalino, aproveite para abordar o Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Cívico: **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso**. Procure levantar algumas questões sobre esse tema como previsto no Estatuto do Idoso e explore com os estudantes a importância de Mestre Eudócio e Mestre Vitalino para a continuidade e a disseminação de saberes culturais. Se possível, assista com a turma ao vídeo de Zezinha, do museu virtual Saberes Plurais (disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/saberesplurais/videos/zezinha>; acesso em: 23 fev. 2022) e converse com os estudantes destacando questões sobre o idoso e o mercado de trabalho.

Porém, tais fronteiras e diferenças entre o artesanato, o *design* e a obra de arte são contestadas por artistas cujas produções não se enquadram nessas definições. Um exemplo é o trabalho do artista e artesão pernambucano Manuel Eudócio Rodrigues (1931-2016), conhecido como Mestre Eudócio. Ainda na infância, ele aprendeu a trabalhar com o barro observando as pessoas de sua comunidade que já utilizavam essa matéria-prima para criar utensílios e bonecos. Ele também conheceu o artesão e artista Mestre Vitalino (1909-1963) e tornou-se seu aprendiz. Eudócio desenvolveu sua técnica e começou a utilizar cores vibrantes em suas peças. Seus trabalhos retratam o cotidiano e a cultura da população de sua região.

Mestre Eudócio trabalhando em peça de barro. Caruaru (PE). Foto de 2012.



AMARO ANTONIO SA/PLUCKER IMAGES



Cerâmica de Mestre Eudócio. Caruaru (PE). Foto de 2012.

AMARO ANTONIO SA/PLUCKER IMAGES

A produção artesanal feita com argila, também conhecida como artesanato do barro, é tradicional da Região Nordeste. O conhecimento sobre a técnica utilizada no trabalho com a argila é transmitido de geração para geração, entre familiares e entre mestres artesãos e aprendizes. Dessa maneira, Mestre Eudócio fez parte dessa tradição do artesanato do barro, mas, ao mesmo tempo, produziu obras de arte que expressaram seu ponto de vista singular e seus sentimentos sobre a vida no sertão nordestino.

Portanto, a definição do conceito de obra de arte está sempre em construção e pode ter diferentes significados de acordo com a cultura, o contexto histórico e os valores de determinada sociedade ou comunidade.

Peças artesanais, como as cuias de Santarém vistas no início desta Unidade, apresentam diferenças entre si, mesmo sendo produzidas com a mesma técnica. Isso ocorre em razão do trabalho manual, das irregularidades e marcas naturais da matéria-prima ou de alguma etapa do processo artesanal, como a queima da argila, no caso das cerâmicas. Podemos dizer que, no caso do artesanato, não há peças idênticas, mesmo quando são realizadas pelo mesmo artesão seguindo uma só técnica. Trata-se de uma característica do trabalho artesanal que se torna mais evidente quando comparada a objetos produzidos por meios industriais.

As produções industriais fabricam objetos em larga escala e por meio de máquinas que executam a montagem de forma precisa, o que resulta em confecções uniformes, cujas irregularidades são menos percebidas. A indústria produz diversos tipos de objetos com *designs* que foram criados com uma preocupação com seu aspecto estético e utilitário.

IMAGED CAMARGO/FOCUSPRESS. © IRMÃOS CAMPANA/AMTIS, BRASIL, 2018.



Cadeira vermelha, design dos irmãos Humberto Campana (1953-) e Fernando Campana (1961-). Os irmãos Campana são nomes importantes do design assinado no Brasil, ou seja, do design que tem autores identificados e reconhecidos pelo público. Foto de 2011.

Existem diversas aproximações entre o artesanato, o design e a arte. Podemos afirmar que essas três modalidades trabalham com o conceito de **criação**, diferenciando-se geralmente em suas funções e usos. Assim como o artesanato, o design possui um valor utilitário. Porém, um projeto de design é criado com a intenção de ser reproduzido, geralmente, em média e grande escalas em uma lógica industrial. A linha de montagem dos objetos não emprega as mesmas pessoas que conceberam o projeto da peça. A encomenda de designs também é uma prática muito comum em que a concepção do projeto está vinculada a um uso, um produto ou uma empresa específicos.

Os designers também podem conceber peças e projetos que auxiliam na solução de problemas, como a utilização de materiais recicláveis na construção e na criação de móveis e objetos domésticos, contribuindo com uma proposta mais sustentável de sociedade.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

91

Orientações didáticas

O design

De acordo com Rafael Cardoso, no livro *Uma introdução à história do design* (São Paulo: Blucher, 2008), apesar de existirem muitos aspectos em comum entre o artesanato e o design, a diferença entre os dois pode estar no fato de que no artesanato o indivíduo concebe e executa o artefato, enquanto o designer projeta o objeto que vai ser fabricado por outras pessoas ou por meios mecânicos. O termo designer passou a ser utilizado com mais precisão a partir do século XIX, na Inglaterra, relacionado quase exclusivamente à confecção de padrões ornamentais na indústria têxtil.

No Brasil, apesar da longa trajetória histórica do design, seu ensino formal foi constituído apenas na década de 1960.

Indicações

- Estúdio Campana. Disponível em: <https://estudiocampana.com.br/pt/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

No site do estúdio dos irmãos Campana, você pode explorar as produções dos designers e compartilhá-las com a turma, se julgar adequado.

Arte do amanhã

Nesta seção, você pode aproveitar para realizar uma discussão sobre a industrialização e a produção em massa, abordando a importância da tomada de consciência sobre como nossos comportamentos habituais podem impactar o meio em que vivemos. Leve os estudantes a refletir sobre o consumismo e a curta vida útil da maioria dos objetos hoje disponíveis no mercado.

O debate pode ser ampliado com o aprofundamento de questões específicas decorrentes dos exemplos citados no texto da seção, como o trabalho de ressocialização com os presidiários dos projetos Agroarte e Eu Faço Arte.

Converse com a turma sobre a maneira como o artesanato e a arte podem auxiliar na ressocialização dos indivíduos em situação de privação de liberdade. É possível debater exemplos próximos do contexto dos estudantes, como trabalhos em penitenciárias, centros de tratamento de doenças mentais, centros de acolhida de mulheres vítimas de violência doméstica, entre outros. Além de lidar com aspectos da memória, da criação, do aperfeiçoamento técnico e do acesso ao conhecimento, esses indivíduos têm nesses projetos a oportunidade, por meio de suas produções, de ganhar uma perspectiva profissional quando retornarem à sociedade.

Alguns outros projetos com a mesma proposta em artes visuais são: Mãos que Falam (no Espírito Santo) e Arte Criativa e Direito no Cárcere (no Rio Grande do Sul). Em artesanato, há os projetos Arte com Pneus (no Mato Grosso do Sul), Artesanato na Cela (em Minas Gerais) e D'Cela (em Mato Grosso do Sul). Já no campo do *design* de moda, existem os projetos PanoSocial e Ponto Firme (em São Paulo) e o Flor de Lótus (em Minas Gerais).



ARTE DO AMANHÃ

Arte para a ressocialização

O desenvolvimento das tecnologias e o estímulo ao consumo acabaram por criar uma sociedade de excesso de mercadorias, objetos, novidades, propagandas e, conseqüentemente, lixo. A produção industrial carrega consigo um prazo de validade, no qual o "culto" à novidade demanda sempre novas mercadorias com tecnologias cada vez mais avançadas.

Esse modo de consumo e de exploração não sustentável dos recursos naturais deve ser racionalizado por meio da reutilização, da reciclagem e da redução, hábitos presentes, por exemplo, no modelo de produção artesanal. Nesse sentido, é importante recuperarmos aspectos dessas tradições como estratégia para a adoção de modos de vida mais sustentáveis. Atualmente, alguns desses fundamentos já estão sendo incorporados ao mercado e podem ser observados nas indústrias da moda, das embalagens, entre outras. Esses processos sustentáveis envolvem tanto a ressignificação de materiais quanto a valorização de pequenas produções de comunidades e cooperativas locais.



Lixeiras feitas com antigos monitores de computador pelo Centro de Educação Ambiental de Rio das Ostras, município do estado do Rio de Janeiro. Foto de 2018.

No Brasil existem diversificados projetos que envolvem a produção em arte, *design* e artesanato como forma de ressocializar os indivíduos em condição de privação de liberdade, além de pensar as questões da sustentabilidade, propondo a reutilização de alguns materiais e o contato com técnicas tradicionais.

Um exemplo desse tipo de projeto é o Agroarte, do estado de Roraima, em que os presidiários usam pneus para a produção de móveis artesanais. Mesas, cadeiras, vasos, lixeiras e jarros são alguns dos objetos produzidos com o material, geralmente doado por borracharias. Outro exemplo é o projeto Eu Faço Arte, do estado do Espírito Santo, em que os presidiários utilizam materiais recicláveis como palitos de sorvete e jornais para criar pinturas e esculturas.

Sugestão de atividade

Se julgar adequado, peça aos estudantes que pesquisem, na internet, em livros e em revistas, projetos sociais de acolhida a mulheres vítimas de violência e a importância deles para sua ressocialização.

Aproveite para conversar, de acordo com a receptividade da turma, sobre as dificuldades enfrentadas por essas mulheres, que, além de se recuperarem dos abusos sofridos, precisam encontrar independência financeira e caminhos para restabelecer a saúde mental.

A atividade apresentada tem como objetivo promover positivamente a imagem da mulher em nossa sociedade e valorizar o compromisso educacional com a não violência contra a mulher.

3 A formação do campo artístico brasileiro

O campo artístico é formado por um conjunto de agentes e sistemas de validação que atuam com o objetivo de criar um campo funcional em que obras de arte possam ser criadas e expostas. Esse campo é integrado por uma rede de profissionais e agentes em exercício contínuo.

Para entender como se estabeleceu esse campo artístico, devemos levar em conta um conjunto de fatores históricos e sociais. Um deles foi a criação das Academias de Belas Artes, cujo sistema de **ensino formal** de artes visuais tornou-se comum em várias localidades do mundo. As primeiras Academias foram fundadas no século XVI na Europa e a inaugural foi a Academia de Desenho de Florença, criada em 1562.

O estudante geralmente aprendia técnicas para produção de objetos artísticos, ao mesmo tempo que se formava em disciplinas voltadas para o conhecimento científico. Depois de seu surgimento, a formação artística estaria fundamentada na Academia, e não associada a orientações por mestres reunidos em oficinas e ateliês, como ocorria nos séculos anteriores.

No Brasil, a Academia Imperial de Belas Artes do foi fundada em 1826 na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Nela, os estudantes tinham contato prático com cada uma das expressões das artes visuais, como o desenho, a pintura, a escultura, entre outras, dentro de um ateliê específico e com um professor especializado. Também eram estudadas as obras de artistas consagrados, além das disciplinas relacionadas à História da Arte, observando-se as estruturas **narrativas** e de **composição** das obras de arte estudadas.

O pintor catarinense Victor Meirelles (1832-1903) foi estudante e professor da Academia Imperial de Belas Artes. O curso estudado e ensinado por Meirelles foi o de pintura histórica, termo relacionado às pinturas cujo objetivo é representar um acontecimento da história. Veja a seguir dois estudos realizados pelo pintor para representar a Batalha dos Guararapes, episódio histórico da Insurreição Pernambucana, em que colonos portugueses lutaram contra a presença holandesa na região durante o século XVII.

Ensino formal:

contexto de ensino-aprendizagem em que os papéis de professores e estudantes são bem estabelecidos, de tal maneira que a aprendizagem seja continuada e progressiva. As instituições de ensino formal geralmente são reconhecidas pelo Estado como tal, e costumam emitir certificados de conclusão dos cursos.

Narrativa:

modo de contar uma história ou um acontecimento por meio de palavras, gestos ou imagens.

Composição:

modo como os objetos visuais são posicionados harmonicamente em um espaço.

Orientações didáticas

A formação do campo artístico brasileiro

A Academia Imperial de Belas Artes, do Rio de Janeiro (RJ), teve um papel importante na formação de artistas e no alargamento do campo artístico no Brasil, como mostra o trabalho de Sônia Gomes Pereira, em seu livro *Arte, ensino e academia: estudos e ensaios sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro* (Rio de Janeiro: Mauad, 2016). Seguindo os modelos da Académie e da École des Beaux-Arts, de Paris, na França, a Academia focava no aprimoramento do talento do estudante como artista, que passava por muitos crivos em sua formação, como concursos e avaliações. Tratava-se de uma prática muito competitiva. O objetivo era formar o estudante mais talentoso que, provavelmente, ganharia o prêmio de viagem ao estrangeiro. Geralmente, os estudantes que ganhavam esse prêmio eram incorporados na Academia como professores.

Embora a produção realizada nessa instituição tenha sido denominada “acadêmica” de modo pejorativo, os artistas que estudavam e produziam com as bases do que lhes fora ensinado na Academia tinham certa liberdade de produção, o que pode ser observado pela diversidade encontrada nas obras daquele período. De acordo com Sonia Gomes Pereira:

[...] A palavra “acadêmico” não designa um estilo, mas sim uma postura estética. Assim, não se deve tomar o conceito de “acadêmico” como sinônimo de “neoclássico”, conforme ocorreu frequentemente na historiografia da arte brasileira. Tanto na Europa quanto no Brasil, a produção acadêmica ao longo do século XIX partiu de uma postura inicial neoclássica, mas, posteriormente, incorporou ideias e valores de movimentos que lhe foram posteriores – tais como o romantismo, o realismo, o impressionismo e o simbolismo. Na academização desses movimentos, foram sempre expurgados destas linguagens os elementos mais audaciosos – tanto formais quanto temáticos – adaptando-os, de um lado, aos valores tradicionais da arte europeia – em especial os grandes mestres da arte italiana – e, de outro lado, à possibilidade de consumo de um público cada vez mais abrangente. [...]

A produção pictórica de meados do século XIX, portanto, é marcada por dois aspectos fundamentais. O primeiro, mais abrangente, é constituído pelas grandes telas históricas, que incorporam o romantismo e permanecem até hoje como referências obrigatórias nos manuais escolares

MUSEU VICTOR MEIRELLES, FLORENÇA/PIRELLA GÖTTSCHE LOWE, FOTOGRAFIA
ART COLLECTION / ALAMY/FOTODARENA



MUSEU VICTOR MEIRELLES, FLORENÇA/PIRELLA GÖTTSCHE LOWE, FOTOGRAFIA
THE PICTURE ART COLLECTION/ALAMY/FOTODARENA

Dois estudos para a obra *Batalha dos Guararapes*, de Victor Meirelles. À esquerda, c. 1874-1878. Lápis sobre papel, 18,1 cm x 27 cm. À direita, c. 1874-1878. Óleo sobre tela, 54 cm x 100 cm.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

de História do Brasil – prova de sua eficiência como elementos identificadores de representação da Nação. O segundo é o indianismo, parte integrante também do projeto de construção da nacionalidade, que foi especialmente desenvolvido na literatura [...].

Também a escultura envolveu-se com a temática histórica e o indianismo no campo das encomendas oficiais, mantendo uma linguagem mais consoante com o neoclassicismo [...].

PEREIRA, Sonia Gomes. Arte no Brasil no século XIX e início do XX. In: OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de; PEREIRA, Sonia Gomes; LUZ, Angela Ancora da. *História da arte no Brasil*: textos de síntese. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2008. p. 74-78.

O primeiro estudo é mais esboçado e simples, enquanto o segundo apresenta mais detalhes em relação à forma e à cor. Para representar esse tema, foram necessárias muitas figuras, cada qual composta em diferentes e vigorosos movimentos e ações típicas de um ambiente de luta. Portanto, foi preciso realizar, por meio do desenho, a organização das personagens e dos elementos dentro do espaço que constituem a paisagem antes de pintar a tela diretamente com a tinta a óleo. Observe a seguir a obra finalizada.



MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO. FOTOGRAFIA/D/PR

Victor Meirelles. *Batalha dos Guararapes*, c. 1875-1879. Óleo sobre tela, 500 cm x 925 cm.

Altivo: elevado, ilustre, nobre.

A narrativa visual construída por Meirelles, por meio da composição dos colonos portugueses em posições **altivas**, engrandece e romantiza o evento histórico, pois se trata de um momento de afirmação dos colonos portugueses em terras brasileiras. As pinturas históricas realizadas na Academia Imperial de Belas Artes visavam auxiliar a construção de uma memória histórica alinhada aos objetivos e às doutrinas do Império brasileiro.

Nesse sentido, *Batalha dos Guararapes* é um exemplo de obra de arte que ficou conhecida como pintura histórica. Esse estilo artístico teve seu apogeu na segunda metade do século XIX, baseado no projeto cultural do Império de construção de uma identidade nacional. Victor Meirelles e Pedro Américo (1843-1905) são os principais nomes relacionados à pintura histórica, associada ao patriotismo, com frequentes representações de cenas de batalhas.

A partir de meados do século XIX, um conjunto de instituições passou a gerir, organizar e difundir o conhecimento artístico ocidental. Antes, os artistas recebiam encomendas de governos para retratar uma figura política, um momento histórico, ou de instituições religiosas para abordar assuntos bíblicos e mitológicos. Porém, nesse momento, os artistas foram se tornando autônomos e suas obras não pertenciam mais às igrejas ou aos palácios.

Surgia então a necessidade de constituir um espaço para a apresentação dessas obras: os **museus de arte**, mais especificamente os museus modernos, feitos para abrigar obras e construir uma cultura de conhecimento artístico. Tal movimento coincide com o processo de transformação dos conceitos, tanto de artista quanto de sua produção, que passam a caminhar para uma busca individual de estilo, de técnica e de temas.

Para conhecer alguns museus brasileiros virtualmente, acesse o site **Google Arts & Culture**. Veja a referência completa na seção “Para ler, ouvir e ver”, ao final da Unidade.

Museu de arte: instituição responsável por preservar e disponibilizar a visitação pública a obras de arte.

Indicações

A pandemia de covid-19 e a imposição de um longo período de distanciamento físico levou museus a adotar novas maneiras de exibição e compartilhamento de arte. Verifique a possibilidade de abordar essa temática com a turma. Para isso, indicamos os artigos a seguir.

- DERICHE, Andre. Pandemia e crise estimulam inovação em museus. *Jornal da USP*, 15 out. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/pandemia-e-crise-estimulam-inovacao-em-museus/>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- JUNQUEIRA, Fabíola Mancilha. Museus se adaptaram para manter proximidade do público durante a pandemia. *ComCiência*, 14 dez. 2021. Disponível em: <https://www.comciencia.br/museus-se-adaptaram-para-manter-proximidade-do-publico-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 8 fev. 2022.



Visitantes em exposição no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães, em Recife (PE). Foto de 2018.

Nesse contexto, foi necessário também o surgimento de profissionais capazes de avaliar os processos e os resultados artísticos, como os **críticos de arte**, com o papel de mediar o público, as obras e as instituições artísticas por meio de textos analíticos sobre as exposições. Eles são um dos agentes do campo artístico responsáveis por conhecer a história da arte e construir uma opinião profissional sobre as novas obras, ajudando a apresentá-las ao público.

Outra figura que contribuiu, e ainda contribui, para essa autonomia do artista é o profissional que organiza e negocia a venda de uma obra a colecionadores e galerias, conhecido como **marchand**. Esses profissionais atuam em conjunto com o artista, comprando, vendendo ou promovendo suas obras.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

95

Texto complementar

A necessidade de constituição de um espaço próprio para a exposição de obras de arte surgiu na modernidade, como demonstra Yve-Alain Bois. Segundo o autor, esse surgimento ocorreu devido ao desejo de uma diferenciação entre os objetos artísticos e os objetos comuns:

Mas, ainda que se coloque entre parênteses a oposição entre espaço privado e espaço público, tudo isso pouco tem a ver com o museu de arte como o conhecemos, em que os quadros estão dispostos, ao mesmo tempo, por sequências cronológicas e por séries nacionais, onde uma ‘evolução’ linear (e hierárquica) das artes é cartografada para nós na enfiada das peças que nos

pedem que acompanhem numa determinada ordem. A relação especular entre o espaço orientado do museu e o discurso teleológico do modernismo, o determinismo histórico no qual se funda sua busca sem fim de uma ‘essência’ da arte explica, com efeito, que a maior parte das discussões referentes à origem do modernismo (e do historicismo do modernismo) começam com Manet, cuja problematização da relação com o passado fez dele, como Michel Foucault insistiu há mais de vinte anos, o primeiro artista a pintar para o museu.

Bois, Yve-Alain. Mudança de cenário. In: HUCHET, Stéphane (org.). *Fragmentos de uma teoria da arte*. São Paulo: Edusp, 2012. p. 119-120.

Orientações didáticas

Cabe aqui notar que, com a Revolução Industrial, assim como com a Revolução Francesa, surgiu uma nova classe social, a burguesia, capaz de participar de um mercado de arte em expansão e, por isso, necessitada de um guia, o crítico de arte, para fazer suas escolhas, considerando seu desconhecimento nessa área específica. A crítica de arte nesse momento foi de muita importância, sendo responsável por validar ou não as propostas que surgiam. Os museus também precisavam de uma chancela para saber o que era “digno” de ser notado naquele momento efervescente e de ser preservado para a posteridade.

A constituição do tipo de museu pensado para receber obras de arte, então, não deve distanciar-se dos princípios democráticos de um debate público. Assim, o museu também tem função educativa. Ele deve ser um espaço público, com um acervo constituído por meio do diálogo entre especialistas desse campo e a sociedade, reunindo distintas vozes capazes de pensar nesse acervo como um modo de ampliação da cultura artística já existente para, no fim, oferecer mecanismos à constituição de uma história da arte.

TCTs – Direitos da Criança e do Adolescente

Aproveite a discussão sobre museus e aborde com os estudantes o Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo: **Direitos da Criança e do Adolescente** no que diz respeito à garantia do acesso à educação, à cultura e ao lazer, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destacando os museus como espaços de acesso e de participação cultural. Para aprofundar seus conhecimentos sobre o ECA e o acesso aos museus, sugerimos a leitura do artigo “ECA 30 anos e o direito das crianças e adolescentes aos museus e à divulgação científica”, de Jessica Norberto Rocha, Grazielle Scalfi e Luisa Massarani (*Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 12, n. 1, p. 115-137, abr. 2021. Supl. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/39243/29978>. Acesso em: 23 fev. 2022.).

Catálogo:

pequeno livrinho que contém fotos e informações sobre as obras apresentadas em determinada exposição, além do(s) texto(s) de apresentação e das informações sobre o(s) artista(s).

Catálogo das exposições dos artistas Henrique Oliveira (1973-) e Samson Flexor (1907-1971), realizadas no Museu de Arte Contemporânea, em São Paulo (SP), nos anos de 2014 e 2015.

Quem decide quais obras serão selecionadas para um espaço expositivo é o **curador**, profissional responsável por conceber e preparar para o público a exposição, organizar onde cada obra será colocada no espaço, idealizar o **catálogo** e o texto que apresenta a exposição e os artistas participantes.



RENATA AMARAL/ILUSTRABE/70/BR

O **historiador da arte**, assim como o crítico, também participa da avaliação artística. Esse profissional é capaz de analisar as obras e organizá-las temporalmente, demonstrando os valores de determinado trabalho dentro de uma tradição artística.

Porém, entre as mudanças sofridas pela concepção de arte está a desconstrução da noção dos museus de arte e das galerias como os **únicos espaços** reconhecidos para exposição e apreciação de obras de artes visuais. Embora a visita a esses espaços seja muito importante e enriquecedora, as obras de arte podem estar nas paredes de uma construção, nas calçadas de uma avenida, nas feiras de uma comunidade, no corpo de uma pessoa, entre tantas outras possibilidades.

Antônio Paes. *Carnaval de Olinda*. Escultura de uma vaca exposta em calçada na cidade de Recife (PE), em 2017. A obra é parte do projeto CowParade, que distribuiu esculturas de vacas em diferentes locais públicos de várias cidades do mundo. As vacas são personalizadas por artistas da cidade escolhida e trazem obras de arte para o dia a dia dos cidadãos.



CLIO/TOMAZ/AGF/AF/BELOW IMAGES



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



- Com base nas perguntas a seguir, reflita sobre o que foi abordado nesta Unidade e converse com os colegas e o(a) professor(a).
 - a) Escolha um exemplo de artesanato tradicional indicado nesta Unidade e detalhe de que maneira sua presença e produção contribui para a memória e a manutenção de tradições de determinada comunidade ou povo.
 - b) Discuta as diferenças e as semelhanças entre obras de arte, artesanatos e objetos industriais.
 - c) Caracterize os papéis dos diferentes profissionais envolvidos no campo artístico.



EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- discutiu sobre as características das obras de artes visuais, do artesanato e dos objetos industriais;
- reconheceu a importância do artesanato como forma de compartilhamento e preservação de tradições de determinada comunidade ou povo;
- compreendeu o desenvolvimento do ensino formal em artes visuais por meio da instituição das Academias de Belas Artes;
- reconheceu os diferentes profissionais envolvidos dentro de um campo artístico;
- experimentou a produção manual de uma máscara.



PARA LER, OUVIR E VER

Audiovisual

- **Estado da arte: arte indígena.** UFPR TV, 14 maio 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qQUbd9z1Z_o. Acesso em: 18 fev. 2022.

O programa mostra o Museu de Arte Indígena, em Curitiba, primeiro do Brasil a expor obras de arte de diversos povos indígenas do país. O vídeo propicia ao espectador a oportunidade de apreciar o acervo do museu.

Site

- **Google Arts & Culture.** Disponível em: <https://artsandculture.google.com/entity/m015fr?hl=pt-br>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Nesse site, você poderá visitar virtualmente diferentes museus e acervos do Brasil e do mundo.

Orientações didáticas

Trocando ideias

As questões da seção “Trocando ideias” do final da Unidade podem ser realizadas como atividade avaliativa final. Para isso, você pode retomar as respostas e os conhecimentos iniciais dos estudantes e avaliar o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais deles no decorrer do trabalho com a Unidade. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Durante a conversa, incentive os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo da Unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Procure também orientá-los na identificação e na desconstrução de falácias, indicando que devem sempre voltar aos textos estudados e conferir as fontes de seus argumentos.

Respostas

Trocando ideias

- a) Os estudantes devem selecionar uma das práticas artesanais debatidas na Unidade e mencionar seus aspectos de compartilhamento de tradições, como a produção das cuias de Santarém, que são realizadas em conjunto e passadas de geração para geração com materiais, usos e elementos decorativos relacionados às características da região.
- b) Incentive os estudantes a debater os elementos que conectam e separam as obras de arte, o artesanato e os objetos industriais, como a questão da função, da escala da produção, etc.
- c) Leve os estudantes a discutir as funções de profissionais como o historiador da arte, o curador, o crítico e o *marchand*. Incentive-os a usar argumentos embasados nos conhecimentos desenvolvidos no decorrer do trabalho com a Unidade, orientando-os a justificar seus argumentos e a respeitar o ponto de vista dos colegas.

Orientações didáticas

Unidade 4

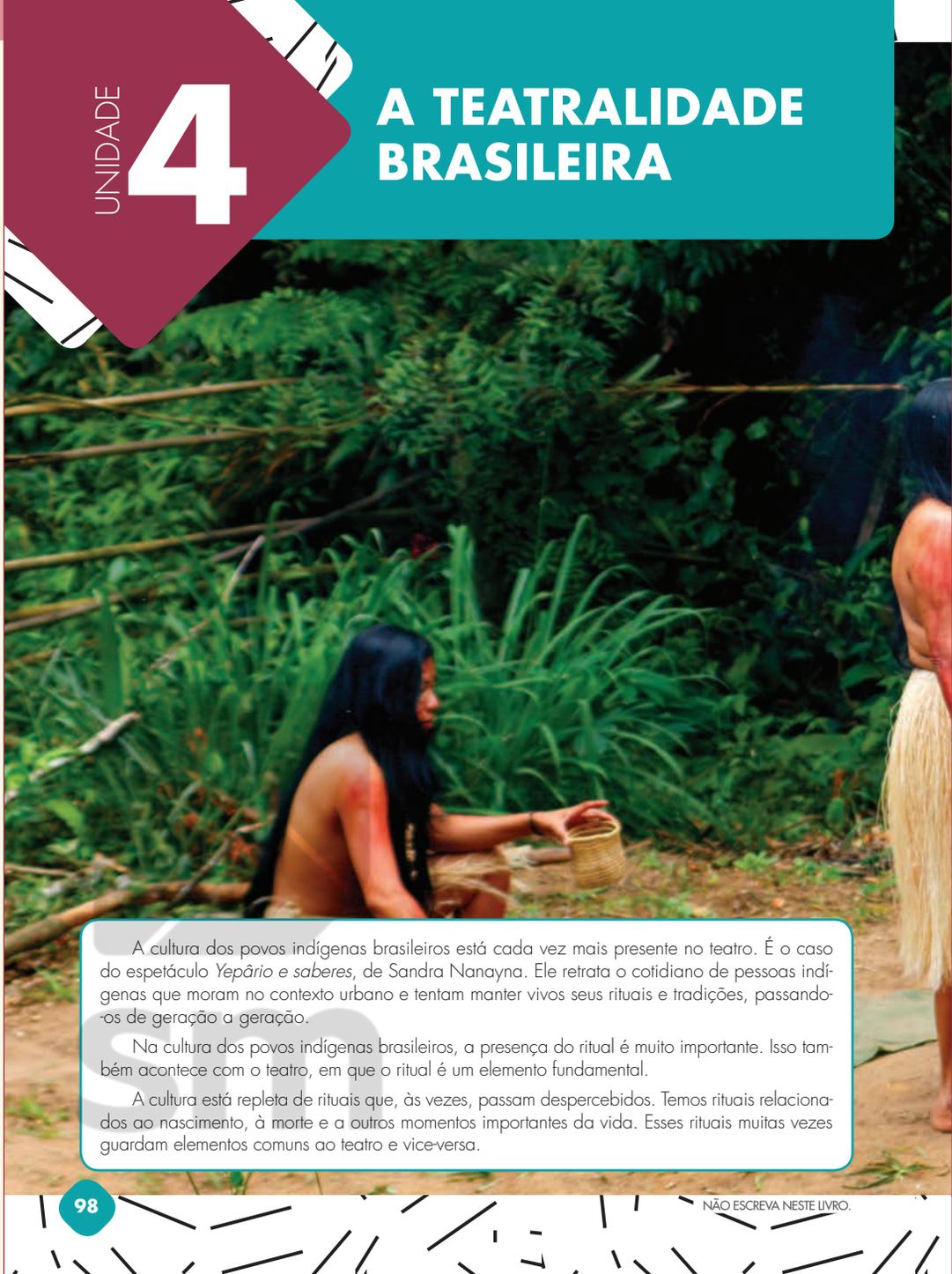
Objetivos: reconhecer diferentes matrizes culturais do teatro brasileiro contemporâneo, com destaque para as influências indígenas, afro-brasileiras e europeias; conhecer a importância do Teatro Experimental do Negro na história recente das artes cênicas em nosso país; explorar o circo em sua matriz europeia e sua ressignificação no Brasil como arte popular e nômade; vivenciar a tradição do palhaço em exercícios de comicidade.

Justificativa: o processo de ensino-aprendizagem em teatro considera o reconhecimento das diferentes matrizes étnico-culturais (indígenas, africanas, afro-brasileiras e europeias) do teatro brasileiro. Além da contextualização e da fruição do repertório apresentado na Unidade, os estudantes vão realizar uma produção artística com improvisação teatral associada ao trabalho do palhaço.

Consulte a página XXXIV das “Orientações específicas” deste Manual do Professor, na qual consta o quadro de competências e habilidades da BNCC com as descrições completas.

UNIDADE 4

A TEATRALIDADE BRASILEIRA



A cultura dos povos indígenas brasileiros está cada vez mais presente no teatro. É o caso do espetáculo *Yepãrio e saberes*, de Sandra Nanayna. Ele retrata o cotidiano de pessoas indígenas que moram no contexto urbano e tentam manter vivos seus rituais e tradições, passando-os de geração a geração.

Na cultura dos povos indígenas brasileiros, a presença do ritual é muito importante. Isso também acontece com o teatro, em que o ritual é um elemento fundamental.

A cultura está repleta de rituais que, às vezes, passam despercebidos. Temos rituais relacionados ao nascimento, à morte e a outros momentos importantes da vida. Esses rituais muitas vezes guardam elementos comuns ao teatro e vice-versa.

98

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

MAPA DA UNIDADE

Competências gerais	3, 4, 6, 7, 9 e 10.
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 4 e 5.
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	1, 3, 5, 8 e 9.
Habilidades	EF69AR24, EF69AR25, EF69AR26, EF69AR29, EF69AR31, EF69AR33, EF69AR34, EF69AR35 e EF67LP28.
Objetos de conhecimento	Contextos e práticas; Matrizes estéticas e culturais; Arte e tecnologia; Patrimônio cultural; Elementos da linguagem; Processos de criação; Estratégias de leitura; Apreciação e réplica.
Conteúdos	Histórias indígenas; Maneiras de contar uma história; Matrizes africanas e afro-brasileiras no teatro; Teatro Experimental do Negro; O circo; O circo moderno; O circo no Brasil; Atrações clássicas do circo; A tradição do palhaço; Arte da palhaçaria; O circo e o teatro.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

- Converse com os colegas e o(a) professor(a) e reflitam juntos sobre as questões a seguir.
 - a) Quais são os rituais que você identifica em seu cotidiano?
 - b) Quais características de ritual você observa nesta foto?
 - c) A cerimônia do casamento é um ritual praticado, com frequência, em todo o Brasil. Identifique algum elemento teatral presente nela.



Yépario e saberes, de Sandra Nanayna. O espetáculo é transmitido virtualmente pela plataforma Teatro e os Povos Indígenas (TePi). Foto de 2022.

Respostas

Trocando ideias

- a) Resposta pessoal. É importante que a ideia de ritual seja compreendida como uma ação que se repete em uma tradição. Explique aos estudantes que muitos rituais estão ligados às diversas religiões praticadas em nosso país. Outros se relacionam a folguedos e outras festas populares. Ajude-os com exemplos comuns: casamentos, velórios, batizados, etc. Faça perguntas incentivando-os a compartilhar suas experiências com os colegas. Direcione a troca de ideias para uma descrição de elementos mais geral, que possa abranger a diversidade de rituais possíveis de serem encontrados no cotidiano deles. Garanta que todos os tipos de ritual e celebração citados sejam tratados com respeito e aceitação pela turma.
- b) Resposta pessoal. É possível que os estudantes citem ações simbólicas da mulher que está mais à esquerda da foto e da mulher mais à direita, que joga algo na fogueira. As vestes e as pinturas corporais também podem indicar elementos ritualísticos. Outras respostas são possíveis, desde que os estudantes as justifiquem com base na foto.
- c) Resposta pessoal. Existem diferentes cerimônias de casamento, dependendo da religião dos noivos e/ou de seus gostos. Podem ser citados como elementos teatrais: os noivos vestem determinadas roupas para o ritual; o local geralmente é adornado de forma específica; o celebrante normalmente fica em um lugar mais alto que os demais; os convidados assistem à cerimônia; o celebrante costuma usar uma gestualidade específica e alguns objetos simbólicos; entre outros.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

99

Orientações didáticas

Trocando ideias

As questões da seção “Trocando ideias” podem ser trabalhadas como uma atividade avaliativa diagnóstica. Leve os estudantes a refletir sobre os assuntos que serão trabalhados na Unidade antes mesmo do contato com explicações teóricas, identificando os conhecimentos prévios e os interesses da turma em relação à temática. Procure planejar o percurso educativo com base nesse diagnóstico, adaptando os planos de aulas e considerando as especificidades, as habilidades e os interesses dos estudantes, de modo que a aprendizagem seja mais significativa. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações específicas” deste Manual do Professor.

Aproveite o desenvolvimento desta seção para trabalhar com os estudantes a argumentação e a inferência. Caso você identifique alguma informação questionável ou pouco embasada no decorrer da conversa inicial, oriente-os a buscar mais dados em fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante e livros e artigos citados no “Referencial bibliográfico comentado”, além de revistas e sites confiáveis.

Contando histórias indígenas

Entre 2011 e 2012, os cineastas Leandro Lima, Gisela Motta, Laymert Garcia dos Santos, Stella Senra e Bruce Albert acompanharam alguns rituais xamânicos do povo indígena Yanomami. Essa jornada originou o documentário *Xapiri* (Brasil, 2012, 52 min). O trailer de divulgação desse documentário pode ser visto no canal do Instituto Socioambiental (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c0hoAhp-YOM>; acesso em: 16 maio 2022). Se julgar interessante, mostre-o aos estudantes para que eles tenham contato com as imagens e as sonoridades registradas pela filmagem.

TCTs – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras

As culturas dos povos originários são de grande valor para as artes tradicionais e as artes contemporâneas brasileiras. Por meio da contação de histórias indígenas, você pode trabalhar com os estudantes o Tema Contemporâneo Transversal Multiculturalismo: **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras**. Aproveite os textos do Livro do Estudante e as atividades práticas e de pesquisa para desenvolver com a turma o conhecimento em relação à riqueza cultural dos povos indígenas e o respeito a ela, destacando sua contribuição para a arte e a cultura brasileiras.

Xamã: membro de um povo indígena responsável pela condução de rituais religiosos.

Corporeidade: relação entre o corpo físico e os aspectos emocionais e espirituais que se expressam por sua movimentação.

1 Contando histórias indígenas

Segundo dados do censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população indígena do Brasil é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Esses dados demonstram a grande variedade étnica e linguística entre os diversos indígenas que vivem em território brasileiro. Tendo em vista essa diversidade cultural entre os povos, não se pode determinar uma única maneira de contar histórias por parte dos indígenas, e cada caso deve ser estudado em sua especificidade.

Vejamos o exemplo do povo indígena Yanomami. Davi Kopenawa (1956-), **xamã** yanomami, e o etnógrafo francês Bruce Albert (1952-) escreveram o livro *A queda do céu*, em que apresentam princípios religiosos, filosóficos e culturais desse povo. O livro é permeado por histórias sobre rituais nos quais o xamã recebe e escuta as palavras dos espíritos da floresta, chamados de *xapiri*.

Os *xapiri* são responsáveis por alertar a comunidade de riscos, curar doenças e tratar questões morais e religiosas. Para isso, há um ritual específico, normalmente realizado em roda, no qual o xamã dança e canta invocando os *xapiri*. Os gestos, os objetos usados, a musicalidade e a **corporeidade** do xamã

são importantes para incorporar os *xapiri*. O xamã é o veículo pelo qual os *xapiri* contam suas histórias. Dessa forma, a comunidade indígena escuta e compartilha os valores morais e religiosos aprendidos naquela prática, de modo que a transmissão da tradição se faz pela oralidade.

O livro foi escrito com base nas histórias contadas por Davi Kopenawa a Bruce Albert. O xamã também revela que pretende, por meio da publicação e da amizade com o etnógrafo, levar as palavras dos *xapiri* para além de sua comunidade indígena:



MARKOS AMERU/PULSAR IMAGES

Indígena do povo Yanomami em ritual de invocação dos *xapiri*. Santa Isabel do Rio Negro (AM). Foto de 2017.

Nossos pensamentos e nossas vidas são diferentes, porque você é filho dessa outra gente [...]. Seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos. Apesar disso, você veio até mim e se tornou meu amigo. Você ficou ao meu lado e, mais tarde, quis conhecer os dizeres dos *xapiri*, que em sua língua vocês chamam de espíritos. Então, entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós.

David Kopenawa; Bruce Albert. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 63.

Texto complementar

A plataforma digital Teatro e os Povos Indígenas (TePI) foi criada em 2021 com o objetivo de dar visibilidade às produções indígenas e configurar um local de reunião de artistas e de pensadores indígenas e não indígenas em torno do tema. Leia a seguir um trecho do texto de Naine Terena, do povo Terena, pesquisadora, artista e professora universitária.

Por mais que pareça um lugar democrático e acessível a todos, o universo virtual ainda mantém uma representação desigual, no que diz respeito à ocupação de espaços e ofertas de conteúdos que tragam visibilidade aos fazeres – ritmos de corpos que pulsam nos lugares mais distantes de um possível espectador. Isso

porque sabemos das imensas dificuldades de se manter conectado a ponto de produzir conteúdo massivo, sem falar da falta de conhecimento crítico acerca desse ambiente e, mais tecnicamente falando, acerca dos códigos e algoritmos que poderíamos operar a favor de iniciativas como essa.

A plataforma aqui citada é uma demonstração da potencialidade da inserção dos corpos indígenas no universo virtual, a fim de promover o espaço de debate e as articulações entre todas as representações mediadas por este evento.

Dito tudo isso, chego ao ponto final: vamos nos lambuzar da possibilidade de fomentar uma rede de produção

Existem muitas histórias de mitos indígenas que são divulgadas por meio de narrativas orais ou em livros e materiais audiovisuais com o objetivo de promover a cultura indígena brasileira. Entre essas histórias há uma narrativa, popular no estado do Piauí, que trata do amor entre dois indígenas, a Zabelê e o Metara, que faziam parte de povos rivais. Os dois se encontravam escondidos até que foram descobertos por Mandahú, indígena do mesmo povo que Zabelê e apaixonado por ela. Por ciúmes, Mandahú revelou o sentimento entre Metara e Zabelê, provocando uma guerra entre os povos, o que resultou na morte das três personagens. Tupã, deus da mitologia Tupi-Guarani, sensibilizado pelo desfecho trágico do amor entre Zabelê e Metara, transformou-os em dois pássaros coloridos. De acordo com a história, até hoje, os dois pássaros vivem voando e cantando juntos pelos céus do Piauí.

Leia o livro *Nós: uma antologia de literatura indígena* para conhecer mais histórias e tradições indígenas. Veja a referência completa da obra na seção "Para ler, ouvir e ver" ao final da Unidade.

Essa história faz parte do repertório da contadora de histórias Carla Senna, que adaptou a narrativa, incluindo elementos como **cânticos**, poesia e instrumentos indígenas da região onde vive. Seu objetivo é destacar aspectos da vida e dos saberes das comunidades indígenas de seu estado, o Piauí, bem como a relação com a natureza, o respeito à diversidade e a ligação com os antepassados.

Cântico: conjunto de músicas cantadas.



Carla Senna conta a história de origem indígena Zabelê. Essa atuação faz parte do projeto de incentivo à leitura que ela desenvolve. Foto de 2018.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

101

- ▶ indígena que ultrapasse limites geográficos. Primeiramente, façamos a primeira visita, a primeira busca, o primeiro compartilhamento de toda essa história que o TePI está construindo. Consumir arte indígena é, sobretudo, manter uma postura política de resistência. Deixe que os algoritmos encham suas telas de vida indígena. Deixe entrar plataformas, notícias, agentes, vidas indígenas no seu universo. Amarra a sua rede e sente o ritmo desse novo momento, que o TePI Plataforma Digital chegou!

TERENA, Naine. Prepara tua rede, que o TePI plataforma digital chegou! *TePI*, 1 dez. 2021. Disponível em: https://tepi.digital/wp-content/uploads/2021/12/Texto-1-Naine-Terena_PT-AF.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

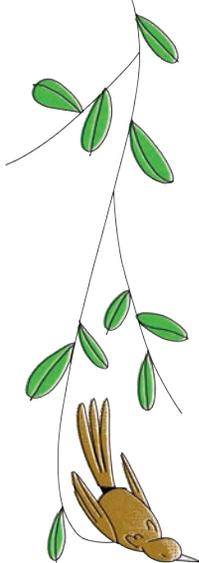
Indicações

- Programa de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas – ProgDoc. Museu do Índio. Disponível em: <http://prod.museudoindio.gov.br/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Desde 2009, o Museu do Índio coordena um trabalho de registro e documentação das culturas indígenas no território brasileiro. O *site* do ProgDoc é uma fonte de informação confiável e pode ser utilizado em sala de aula para pesquisa de lendas e mitos indígenas. Além de acervos sonoros e audiovisuais, o *site* contém reportagens de referência sobre a cultura indígena.

Orientações didáticas

Caso julgue adequado, ouça com os estudantes a canção “Zabelê”, dos compositores Gilberto Gil (1942-) e Torquato Neto (1944-1972), como preparação para o conteúdo desenvolvido neste tema. A composição apresentada no Livro do Estudante traz outra versão e é uma adaptação da história indígena de Zabelê. Se a turma responder bem ao trabalho com os textos, proponha uma roda de conversa para que todos analisem as semelhanças e as diferenças entre as versões da história de Zabelê.



A história de origem indígena também foi inspiração para uma canção criada por dois compositores, o baiano Gilberto Gil (1942-) e o piauiense Torquato Neto (1944-1972), intitulada “Zabelê”.

Zabelê

Minha sabiá
Minha zabelê
Toda meia-noite eu sonho com você
Se você duvida, eu vou sonhar pra você ver

Minha sabiá
Vem me dizer, por favor
O quanto que eu devo amar
Pra nunca morrer de amor

Minha zabelê
Vem correndo me dizer
Por que eu sonho toda noite
E sonho só com você

Se você não me acredita
Vem pra cá, vou lhe mostrar
Que riso largo é o meu sonho
Quando eu sonho com você

Mas anda logo
Vem que a noite já não tarda a chegar
Vem correndo pro meu sonho escutar
Que eu sonho falando alto
Com você no meu sonhar

Gilberto Gil; Torquato Neto. Zabelê. Em: *Retirante*.
São Paulo: Chantecler, 1967. LP 2, faixa 9.





EXPLORANDO NA REDE

Pesquisando histórias indígenas

Você aprendeu sobre a importância das histórias indígenas para a preservação da cultura e o conhecimento de mundo, rituais e tradições dos diversos povos que habitam o território brasileiro. Nesta atividade você vai realizar uma pesquisa sobre outras histórias indígenas e elaborar uma apresentação com base no que registrou.

- 1 Utilize uma ferramenta de busca disponibilizada na internet e pesquise histórias indígenas.
- 2 Leia as histórias que encontrou e selecione aquela de que você mais gostou.
- 3 Registre as seguintes informações no caderno:
 - título da história;
 - a que etnia a história pertence e a região do país onde seu povo se localiza;
 - as personagens da história;
 - um resumo (cerca de dez linhas) sobre o enredo da história;
 - a fonte de pesquisa, ou seja, os sites em que você encontrou essas informações para que os colegas possam encontrar a história na íntegra.
- 4 Faça também uma ilustração inspirada pela história escolhida. Você pode utilizar as técnicas do desenho, da pintura ou da colagem nesse trabalho. A ilustração pode ser uma representação visual de uma parte importante da história, também pode ser a representação de uma personagem, e deve ocupar, aproximadamente, o espaço de uma folha de papel avulsa A4. Preferencialmente, use um papel sem pauta e escreva embaixo da ilustração seu nome e a técnica utilizada.
- 5 Em sala de aula, apresente à turma sua pesquisa, contextualizando a história que você pesquisou e exibindo sua ilustração.
- 6 Como atividade final, monte, junto com os colegas, um mural com as histórias encontradas e as informações coletadas sobre elas.
- 7 Exibam o mural nas paredes, em um corredor da escola, e convidem outras turmas para conhecer o trabalho.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

103

Orientações didáticas

Explorando na rede

Comente com a turma a importância de utilizar fontes confiáveis de informação para realizar a pesquisa. Nesse caso, a busca pelas histórias indígenas deve ser feita em fontes primárias, como as que são disponibilizadas na página do ProgDoc, indicada anteriormente. Pode ser interessante conversar com os estudantes sobre o caráter oral das histórias indígenas, o que pode fazer com que encontrem diferentes versões de uma mesma narrativa.

Na etapa de apresentação, incentive os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos durante a pesquisa, no decorrer do estudo da Unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Procure também orientá-los na identificação e na desconstrução de falácias, indicando que devem sempre voltar aos textos estudados e conferir as fontes de seus argumentos.

Oriente os estudantes a fazer um cartaz e colar, junto às histórias, as ilustrações realizadas. Lembre-os de fazer uma legenda com o nome deles e a técnica selecionada: desenho, pintura, colagem, etc.

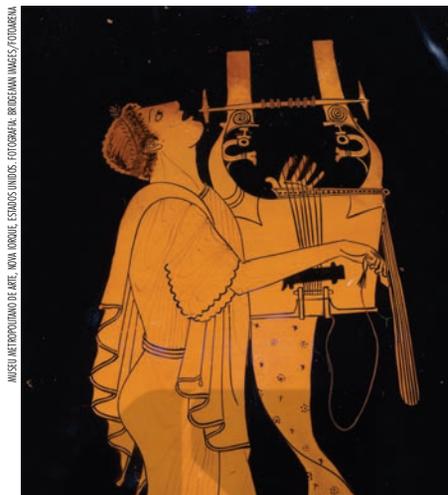
Caso seja possível, peça que apresentem brevemente suas pesquisas aos colegas de outras turmas. Para isso, vocês podem organizar uma exposição dos textos e das ilustrações e convidar a comunidade escolar para apreciar as produções.

A atividade proposta nesta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita que você avalie os conteúdos conceituais (objeto de pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa) e atitudinais (relação ética com as fontes e posicionamento diante delas) dos estudantes. Sobre avaliação, consulte a página XIX das "Orientações específicas" deste Manual do Professor.

Os contadores de história têm diferentes formas de se comunicar com o público. Uma característica comum é o desejo de envolver a plateia por meio da história que está sendo narrada. Alguns contadores usam instrumentos musicais, elementos cênicos, manipulação de objetos ou fantoches, entre muitas possibilidades. Outros, no entanto, preferem trabalhar apenas a sonoridade das palavras e sua capacidade de despertar imagens em quem as ouve.

Narrativas gregas consagradas, como *Iliada* e *Odisseia*, foram primeiro contadas oralmente e, mais tarde, registradas na forma escrita. Na Grécia Antiga, há mais de 2 mil anos, os poetas que narravam esses poemas eram chamados de **aedos**.

Assim como na tradição dos aedos, os jovens do Projeto Miguilim são formados para narrar os contos do escritor João Guimarães Rosa (1908-1967) em sua cidade natal, Cordisburgo, no estado de Minas Gerais. Os contadores do Miguilim narram os textos tal qual foram escritos pelo escritor e sua principal conexão com o público se dá por meio da potência da palavra, sem o uso de outros elementos cênicos. Veja a seguir como a diretora do projeto Elisa de Almeida descreve a relação das obras de Guimarães Rosa com a oralidade.



Detalhe de ânfora grega (c. 490 a.C.), na qual se representa o aedo, poeta responsável por cantar e recitar poemas épicos.

MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, ROMA, ITALIA. ESTADOS UNIDOS. FOTOGRAFIA. BRIGIDIAN IMAGES/FOTOMANIA

Cadência:
sequência de sons.

Uma das genialidades do autor é levar para dentro de sua obra a **cadência** do falar do homem do sertão. Qualquer leitor solitário que queira experimentar ler em voz alta um trecho de Rosa que lhe parece obscuro será beneficiado com a oralização de seus textos. Acredito que a narração oral dos textos atualiza uma música que está lá pronta para ser fruída. [...]

[...]

A formação dos jovens no Grupo Miguilim inclui compreender o texto e buscar narrá-lo com emoção e naturalidade. Esse processo descortina a grande poesia e musicalidade que está na obra, sem falar na filosofia. Trabalha-se primeiro o texto escrito, sua compreensão. Depois, passamos para a leitura oral, buscando o ritmo e emoção do texto. Só a partir daí é que ele será memorizado.

Ricardo Ballarín. Projeto Miguilim leva obra de Guimarães Rosa para jovens. *Boas Novas MG*, 27 jun. 2018. Disponível em: <http://boasnovasmg.com.br/2018/06/27/projeto-miguilim-guimaraes-rosa/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Texto complementar

Caso deseje conhecer um pouco mais o Projeto Miguilim e a relação da oralidade com as obras de João Guimarães Rosa (1908-1967), leia a seguir o trecho de um artigo da diretora Elisa de Almeida sobre o projeto.

No centro das Minas Gerais, a pequena Cordisburgo abriga um projeto inovador na área de arte-educação, lançando mão, prioritariamente, da literatura. Trata-se do Grupo Miguilim de Contadores de Estórias de Cordisburgo que, há 24 anos, forma jovens moradores da cidade natal do escritor João Guimarães Rosa para atuar como guias-mirins na própria casa onde o escritor nasceu e viveu até seus nove anos de idade. [...]

Dessa maneira, os visitantes do museu, além de serem guiados pelos jovens contadores de estórias (ou narradores orais), os miguilins, conterrâneos do grande escritor, são também agraciados com pequenas apresentações poéticas de narração oral de trechos da sua obra.

ALMEIDA, Maria Elisa Pereira de. O Grupo Miguilim e a narração oral de literatura: a palavra filmada e as fronteiras da arte convivial. *Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, v. 11, n. 21, p. 154-167, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/issue/view/1466/227>. Acesso em: 21 fev. 2022.

2 Matrizes africanas e afro-brasileiras no teatro

As matrizes africanas e afro-brasileiras de nossa cultura estão muito presentes na história do teatro no Brasil. Atualmente, coletivos de atores e atrizes negros se organizam em várias cidades e desenvolvem peças que retratam as raízes culturais africanas, bem como a luta contra o preconceito racial.

O grupo mineiro Teatro Negro e Atitude utiliza a tradição da oralidade dos povos da região da África Ocidental, que inclui países como Gana, Nigéria e Mali, em suas peças. Nesses locais, existem figuras chamadas *griots*, contadores de histórias que expressam as origens, os costumes e as memórias de suas comunidades por meio do canto e da utilização de instrumentos musicais como o corá.

No espetáculo *A lenda de Ananse: um herói com rosto africano*, o grupo Teatro Negro e Atitude, inspirado pela maneira de contar histórias dos *griots*, une música, teatro e contação de histórias para apresentar uma peça baseada em um mito axântis, povo da África Ocidental. De acordo com o mito, o deus do céu Nyame guardava todas as histórias do mundo em um baú. Para chegar ao céu, o herói Kwaku Ananse teceu uma teia de aranha de prata e subiu por ela. Chegando lá, pediu para comprar as histórias de Nyame. O deus então propôs a Ananse: se ele vencesse uma série de perigosos desafios, Nyame lhe daria seu baú de histórias. Para sua surpresa, Ananse venceu todos os desafios. Maravilhado, Nyame lhe deu o baú de histórias e Ananse o levou para contar a seu povo, trazendo sabedoria para toda a humanidade.



Griot toca o corá, instrumento musical que possui 21 cordas. Mali. Foto de 2007.



Grupo Teatro Negro e Atitude em cena com o espetáculo *A lenda de Ananse*. Foto de 2017.

A peça tem um cenário composto de pneus coloridos, e os objetos de cena também incorporam materiais recicláveis. Sua montagem é capaz de se adaptar para ser apresentada tanto na rua como em centros culturais e escolas, ampliando o acesso desse espetáculo inspirado nas matrizes africanas e afro-brasileiras a um grande número de pessoas.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

105

TCTs – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras

A diáspora africana provocada pelo processo de escravização de povos africanos no Brasil durante o período colonial constitui-se em matriz étnica e cultural de extrema relevância para a formação cultural brasileira. Explore os textos, as imagens e as atividades do Livro do Estudante para trabalhar com a turma o Tema Contemporâneo Transversal Multiculturalismo: **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras**. Procure levar os estudantes a reconhecer a contribuição das culturas africanas e afro-brasileiras nas artes tradicionais e contemporâneas.

Orientações didáticas

Matrizes africanas e afro-brasileiras no teatro

O teatro negro tem várias acepções, e alguns estudiosos o chamam de teatro afro-brasileiro ou afrodescendente. Cada nome tem sua razão de ser, mas o importante é a valorização das matrizes estéticas e culturais africanas e afro-brasileiras nas produções teatrais. Essa valorização abarca tanto a forma de estar no palco, o treinamento dos atores e a encenação como a temática de reivindicação de condições de igualdade racial no Brasil. Nos últimos anos, vários grupos de teatro se formaram em torno dessa ideia. Esses grupos organizam diversas ações de visibilidade de seu teatro e de suas pautas, como a criação de editoras independentes para a publicação de suas peças. Ainda assim, o movimento do teatro negro no Brasil é pouco estudado e divulgado atualmente. De acordo com os professores Emerson Silva e Adélia Carvalho, da Universidade Federal do Amapá:

O negro registrado em escritos e em cena afeta padrões estéticos preestabelecidos pelo Teatro ocidental, baseado em heranças europeias. Colocar esse outro olhar em discussão é mexer com as bases. É nos permitir perceber que o negro pode ser protagonista, criador e capaz, inclusive, de propor outras lógicas para esse fazer, baseado em outras estruturas e heranças presentes na cultura negra. Isso amplia em muito as nossas possibilidades cênicas, tornando o Teatro mais rico e menos submisso. Não falamos em ignorar uma tradição, mas em criar diálogos positivos, onde um não precisa se sobrepor ao outro, reafirmando que uma cultura não é submissa à outra. [...]

SILVA, Emerson de Paula; CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva. O teatro negro brasileiro na formação dos licenciandos em teatro no Amapá: reflexões e encruzilhadas. *Pitágoras 500*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 2-11, 2020.

Sugestão de atividade

Se possível, depois do trabalho com o item “Teatro Experimental do Negro” e com a seção “Outras vozes”, trabalhe com os estudantes as relações que podem ser estabelecidas entre o racismo e a saúde mental da população negra. Para isso, leia com a turma o artigo de Roberta Federico “Precisamos falar sobre a saúde mental da população negra”. *Veja Saúde*, 3 nov. 2020 (disponível em: <https://saude.abril.com.br/coluna/saude-negritude-atitude/precisamos-falar-sobre-a-saude-mental-da-populacao-negra/>; acesso em: 30 maio 2022).

Peça aos estudantes que leiam o artigo em voz alta, intercalando-se na leitura, e proceda à interpretação coletiva do texto. Se necessário, solicite a eles que busquem palavras desconhecidas no dicionário e oriente a leitura inferencial.

Depois, promova uma roda de conversa em que os estudantes possam expressar o que entenderam e a opinião que têm em relação ao que é trabalhado no texto. Leve-os a refletir sobre a importância de uma boa saúde mental para o desenvolvimento humano em diversas esferas da sociedade e como o racismo impacta negativamente na saúde mental da população negra. Se julgar adequado, aborde com a turma outros tipos de violência que podem ser identificados na escola, e fale sobre a importância da empatia para a resolução de conflitos e a promoção da cultura de paz no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Aproveite a atividade para, por meio da interação dos estudantes, desenvolver o reconhecimento e o convívio social republicano na família, na comunidade escolar, no mundo do trabalho e na sociedade em geral. É importante que a conversa seja respeitosa e que os estudantes utilizem argumentos embasados e levem em consideração as diferenças existentes na escola e em outros locais de convívio social.

Texto complementar

Para que você possa conhecer um pouco mais sobre Abdias do Nascimento (1914-2011), fundador do Teatro Experimental do Negro, selecionamos alguns trechos da biografia do artista que contextualizam sua luta pela valorização da cultura afro-brasileira e sua relação com a história do teatro no Brasil no século XX.

Abdias do Nascimento (Franca, São Paulo, 1914 – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011). Ator, diretor e dramaturgo. Militante da luta contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra. É responsável pela criação do Teatro Experimental do Negro (TEN),

Teatro Experimental do Negro

Em 1944, o ator e dramaturgo Abdias do Nascimento (1914-2011) criou, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), o Teatro Experimental do Negro, um grupo teatral com a proposta de afirmar o protagonismo de afro-brasileiros na dramaturgia e na sociedade. Nascimento e seu grupo buscavam responder ao preconceito que observavam na realidade brasileira e que se refletia na cena teatral: poucos atores e dramaturgos negros tinham espaço para apresentar seus trabalhos, e as personagens afro-brasileiras tinham uma caracterização **estereotipada**.

O Teatro Experimental do Negro buscou dar espaço para que essas vozes afro-brasileiras fossem ouvidas e representadas no teatro. No período, os assuntos e temas abordados nas peças do grupo, dentre eles a busca por igualdade racial, repercutiram na sociedade e abriram espaço para novos atores e atrizes negros. Esses artistas trabalharam no teatro e na televisão, sendo suas propostas cênicas e políticas exemplo para os grupos teatrais até a atualidade, como o grupo Teatro Negro e Atitude, a Cia. Será Quê?, de Minas Gerais; a Cia. de Teatro Cabeça Feita, de Brasília; a Cia. dos Comuns, do Rio de Janeiro; o Bando de Teatro Olodum, da Bahia; entre muitos outros.

A maioria dos grupos de atores e atrizes afro-brasileiros que trabalham com as questões de identidade negra tem o Teatro Experimental do Negro como uma referência histórica importante, tanto em sua estética como em sua atuação política.

Estereotipado: baseado em julgamentos premeditados e falsas generalizações.

Ensaio da peça *Auto da noiva*, produzida pelo Teatro Experimental do Negro. Rio de Janeiro (RJ). Foto de 1947.



106

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

que atua no Rio de Janeiro entre 1944 e 1968. Essa é a primeira companhia a promover a inclusão do artista afrodescendente no panorama teatral brasileiro. A militância política de Abdias do Nascimento começa na década de 1930, quando integra a Frente Negra Brasileira, em São Paulo. Participa, anos depois, da organização do 1º Congresso Afro-Campineiro, com o objetivo de discutir formas de resistência à discriminação racial. No início da década de 1940, em viagem ao Peru, assiste ao espetáculo *O Imperador Jones*, de Eugene O'Neill (1888-1953), no qual o personagem central é interpretado

por um ator branco tingido de negro. Refletindo sobre essa situação, comum no teatro brasileiro de então, propõe-se a criar um teatro que valorize os artistas negros.

[...]

No Rio de Janeiro, com o apoio de uma série de artistas e intelectuais brasileiros, inaugura o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, com a proposta de trabalhar pela valorização social do negro por meio da cultura e da arte. No primeiro ano de funcionamento, o TEN promove um curso de interpretação teatral, ministrado por Nascimento, além



OUTRAS VOZES

A atriz carioca Ruth de Souza (1921-2019), que atuou no Teatro Experimental do Negro, foi a primeira atriz negra a se apresentar no Teatro Municipal do Rio de Janeiro e a primeira protagonista negra de uma telenovela.



Ruth de Souza e Abdias Nascimento em cena do espetáculo *O filho pródigo*, pelo Teatro Experimental do Negro. Rio de Janeiro (RJ). Foto de 1947.

- 1 Leia a seguir alguns trechos da reportagem sobre Ruth de Souza, realizada um ano antes de seu falecimento, pelo jornal *O Globo*, em que a atriz discutiu a representatividade de atores e atrizes negros no teatro e na televisão e fez um percurso da própria história. Após a leitura, converse com os colegas e o(a) professor(a) para responder às questões. **Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**

Aos 97 anos, Ruth de Souza se diz satisfeita com os avanços da população negra no país

[...]

Em seu quase um século de vida, a atriz se diz satisfeita com os avanços da população negra no Brasil. Segundo ela, nesse 13 de maio, ao completarmos 130 anos da Abolição da Escravatura, principalmente no meio televisivo, temos o que comemorar.

– Taís Araújo e Lázaro Ramos estão realizando um sonho que sempre tive: ver artistas negros nos papéis principais. Sempre trabalhei, mas raramente protagonizei. Com exceção da Cloé de “A cabana do pai Tomás” – lembra, ao citar a personagem que interpretou na trama e com a qual a atriz se tornou a primeira protagonista negra da TV brasileira, entrando para a História.

[...]

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

107

Respostas

Outras vozes

1. Como atividade complementar, você pode selecionar alguns trechos, apropriados à faixa etária da turma, do programa *Arquivo N* dedicado à Ruth de Souza (1921-2019), disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistentir/globonews/arquivo-n/v/7799852/> (acesso em: 16 maio 2022), para exibir aos estudantes e realizar um debate sobre os tópicos abordados. O vídeo contém entrevistas da atriz e trechos de cenas que ela fez para o cinema e a televisão, bem como imagens que narram sua trajetória.

► de aulas de alfabetização e oficinas de iniciação à cultura geral, objetivando a formação de artistas e colaboradores. Dirige o espetáculo de estreia do grupo, *O Imperador Jones*, em 1945. [...]

Em seguida, o grupo passa a encenar uma série de novas peças da dramaturgia brasileira, focalizando questões de relevância para a cultura negra. Nascimento dirige, em 1947, *O Filho Pródigo*, de Lúcio Cardoso (1912-1968), e também atua na peça, a primeira escrita especialmente para o TEN, abordando a questão do negro em forma de parábola. No ano seguinte, atua como ator e diretor

em *Aruanda*, de Joaquim Ribeiro, colocando pela primeira vez no centro da representação elementos da religiosidade afro-brasileira. Monta *Filhos de Santo*, de José de Moraes Pinho, em 1949.

[...]

Devido à perseguição política, em 1968 Nascimento parte para um exílio que dura treze anos. Com a dissolução do TEN, deixa de atuar e dirigir no teatro, e sua militância ganha outras direções. Fora do Brasil, atua como conferencista e professor universitário, publica uma série de

livros denunciando a discriminação racial e dedica-se à pintura e pesquisa visualidades relacionadas à cultura religiosa afro-brasileira. Na volta ao país, investe na carreira política, assume cargo de deputado federal e senador da república [...], sempre reivindicando um lugar para a cultura negra na sociedade.

ABDIAS Nascimento. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022.

Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa359885/abdias-nascimento>. Acesso em: 8 fev. 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Respostas

- Ruth de Souza pontuou que, no período anterior à criação do Teatro Experimental do Negro, a representação de personagens negras em cenas era feita por atores brancos, mas em contraponto ela afirmou que, com o passar dos anos, cresceu muito o número de atores e atrizes negros que são protagonistas na televisão em papéis não relacionados à escravidão. Por isso, segundo Ruth, a representatividade negra nessas mídias passou por um grande avanço. Os estudantes devem debater essa conclusão da atriz com base na própria visão sobre o assunto e de forma argumentativa.
- O Teatro Experimental do Negro deu espaço para que a atriz e outros artistas negros conseguissem protagonizar peças e espetáculos. Ruth de Souza foi a primeira mulher negra a estrear no Theatro Municipal do Rio de Janeiro e a primeira a protagonizar uma novela brasileira: *A cabana do pai Tomás*, de 1969.
- Respostas pessoais. A atividade pretende instigar o debate sobre o preconceito racial na sociedade, que também se manifesta na discriminação sofrida por artistas (atrizes, atores, diretores, dramaturgos, etc.) negros e na falta de representatividade de diferentes experiências raciais nos palcos e nas telas. Sugerimos algumas questões motivadoras:
 - Você acha importante que haja pessoas negras no teatro e na televisão? Por quê?
 - Você considera que pessoas brancas e negras tiveram o mesmo acesso aos meios culturais no passado? Por quê?
 - E hoje, como você percebe a representatividade negra no teatro e na televisão? Justifique sua resposta.

Trata-se de questões de resposta pessoal que levam a pensar sobre a reivindicação de representatividade do movimento negro na atualidade. O objetivo não é chegar a um consenso, mas possibilitar a discussão e a conscientização do problema, assim como apresentar aos estudantes movimentos, grupos e lutas que propuseram ações para combater esse preconceito, como foi o caso do Teatro Experimental do Negro.

O pioneirismo de Ruth não se resume à “A cabana do pai Tomás”. Ela também foi a primeira brasileira indicada ao prêmio de melhor atriz em um festival internacional de cinema. Foi em 1954, em Veneza, por sua atuação em “Sinhá moça”. Antes, em 1945, foi a primeira negra a pisar no palco do Theatro Municipal do Rio, para encenar a peça “O Imperador Jones”.

– Se naquela época era impensável ter um negro na plateia do Municipal, imagina no palco?! – exclama.

[...]

– Além da Zezé Motta, que é incrível, hoje temos grandes atrizes negras como a Zezeh Barbosa, a Cris Vianna e a Dani Ornellas. Esses dias, assisti a uma cena da Dani em “Malhação” que me deu muito orgulho. E gostei de ver a Erika Januza interpretar uma juíza em “O outro lado do paraíso”. Todas são ótimas atrizes, independentemente da raça, e podem fazer qualquer papel. Não só de escravizada.

Se hoje ela vê com bom olhar – seus olhos estão atentos a tudo a sua volta, diga-se de passagem – o aumento de negros na TV, no início de sua carreira o cenário era bem diferente.

– Até o escritor e político Abdias do Nascimento, o grande líder de nossa causa, fundar em 1944 o grupo Teatro Experimental do Negro, quando éramos representados em cena, um ator branco era pintado – critica. – Nós avançamos. Outro dia, vi um bebê negro em um comercial de fraldas.

Acyr Méra Júnior. Aos 97 anos, Ruth de Souza se diz satisfeita com os avanços da população negra no país. *O Globo*, 15 maio 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/aos-97-anos-ruth-de-souza-se-diz-satisfeita-com-os-avancos-da-populacao-negra-no-pais-22683091>. Acesso em: 8 fev. 2022.

- De qual maneira Ruth de Souza comparou o contexto atual de representação de atores negros na televisão, no cinema e no teatro com aquele do período anterior à criação do Teatro Experimental do Negro? A qual conclusão a atriz chegou com essa comparação? Você concorda com ela? Justifique sua resposta.
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.
- Como você descreveria a mudança de trajetória de Ruth de Souza no universo das artes cênicas a partir de sua participação no Teatro Experimental do Negro?
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.
- Liste, no caderno, suas cinco séries, telenovelas, filmes ou peças favoritos. Toda a turma compartilhará suas listas. Em seguida, discutam e contem quantos itens das listas contam com protagonistas que sejam negros. O que vocês observaram? As listas representam a diversidade racial encontrada na sociedade em que vivemos? Por quê? Como isso pode ser mudado?
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

3 O circo

No contexto das teatralidades brasileiras trabalhado nesta Unidade, o circo se destaca por ser uma das artes cênicas mais populares em nosso país.

Normalmente realizado sob uma lona, o circo é um espetáculo cênico composto de números variados nos quais artistas demonstram sua **destreza**, força física e habilidade.

Mas há muitas diferenças nas formas de se fazer espetáculos circenses na atualidade. Existem circos internacionais, com grande disponibilidade de recursos financeiros, que circulam por diversos países e reúnem artistas de várias nacionalidades em seus espetáculos.

O canadense Cirque du Soleil é um exemplo de grupo que realiza espetáculos circenses em grande escala. Uma das razões de seu sucesso foi a incorporação de elementos teatrais, narrativos e musicais aos diversos números circenses.

Destreza: aptidão, agilidade em fazer algo.

Orientações didáticas

O circo

Na internet, é possível encontrar fragmentos de espetáculos do Cirque du Soleil e da encenação *Slava's snowshow* para ver com a turma. Recomendamos que você assista aos vídeos antes e selecione aqueles que são apropriados para mostrar aos estudantes. É importante chamar a atenção deles para o fato de que esse circo e esse espetáculo têm muitos recursos financeiros, o que possibilita uma produção visual muito potente, com cenários, figurinos e efeitos especiais. Porém, a grande maioria dos circos não dispõe de tais recursos. No Brasil, muitos circos tradicionais lutam pela sobrevivência de sua arte e sua tradição.

STUART C. WILSON/GETTY IMAGES



Ovo, espetáculo circense do Cirque du Soleil, apresentado em Londres, Reino Unido. Foto de 2018.

Espetáculos circenses também podem ser realizados em edifícios teatrais. É o caso de *Slava's snowshow* (na tradução do inglês para o português, "Espectáculo na neve de Slava"), criado pelo palhaço russo Slava Poulonin (1950-). Nele, o público assiste à história de um palhaço que enfrenta uma tempestade de neve. O espetáculo tem muitos momentos de integração com o público e, inclusive, efeitos especiais, como a neve caindo por cima da plateia.



CARLOS FISCHER/GETTY IMAGES

Espetáculo circense *Slava's snowshow* apresentado na Cidade do México, México. Foto de 2018.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

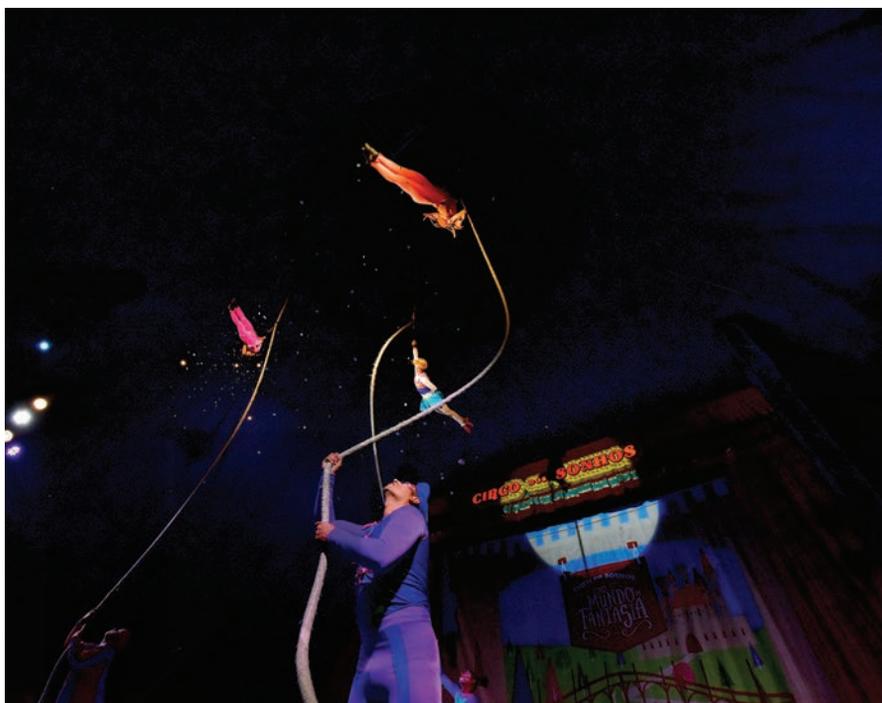
Respostas

Atividade

- Respostas pessoais. O objetivo da questão é incentivar o debate e o compartilhamento das experiências prévias da turma com o circo. Incentive os estudantes que já tenham ido ao circo a contar suas vivências. No caso de haver estudantes que nunca foram ao circo, instigue-os a contar como imaginam ser um espetáculo circense e a compartilhar com os colegas se têm ou não vontade de ir ao circo algum dia.

Os dois exemplos mencionados, que são de circos estrangeiros, mostram como a arte circense pode ter diversas maneiras de se apresentar ao público, dependendo dos contextos cultural, social e também econômico de cada produção.

Além de circos internacionais com grande apelo comercial e recursos financeiros, existem os circos populares nacionais, que viajam por diversas cidades do Brasil e se organizam em uma estrutura mais simples, na qual membros de uma mesma família exercem várias funções e participam dos números circenses. Esses circos, muitas vezes, podem ser o único contato de certas localidades com espetáculos profissionais das artes cênicas.



Acrobatas em apresentação do Circo dos Sonhos no Mundo da Fantasia em São José dos Campos (SP). Foto de 2016.



ATIVIDADE



- Compartilhe com a turma e o(a) professor(a) suas experiências com o circo. Você já foi ao circo? Caso já tenha ido, conte o que viu e o que mais chamou sua atenção. Se não foi, como você acha que deve ser um espetáculo circense?

Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

As origens do circo moderno

No século XVIII, o inglês Philip Astley (1742-1814) construiu um edifício com uma arena circular, na cidade de Londres, no Reino Unido. Esse local foi chamado de Circo Astley. Nele, cavaleiros das Forças Armadas inglesas faziam acrobacias sobre seus cavalos, equilibrando-se na montaria enquanto os animais circulavam em velocidade pela arena. Assim como em Londres, era comum às grandes cidades europeias que circos se estabelecessem em instalações permanentes. Naquela época, o circo era uma diversão da **aristocracia** e da crescente **burguesia** e foi, inicialmente, considerado uma plataforma para a valorização da destreza de ex-militares.

Paralelamente aos espetáculos direcionados ao público aristocrata nos edifícios permanentes, havia também artistas populares que se apresentavam em feiras públicas com números de acrobacia, mágica, malabarismo, mímica, entre outros. Essas feiras, comuns nas principais cidades europeias, atraíam um público popular que não podia pagar para frequentar os circos aristocráticos.

Na passagem do século XVIII para o XIX, com a expansão da burguesia e o surgimento de uma classe trabalhadora com renda para pagar por diversão a preços moderados, os circos foram se popularizando e incorporando os números dos artistas de feira, deixando para trás o ambiente aristocrático dos circos de montaria. A cultura popular chegou ao circo por mãos dos artistas de rua que passaram a compor os espetáculos.

Aristocracia:

representantes da nobreza nas monarquias.

Burguesia: grupo de pessoas com recursos financeiros sem, no entanto, possuir títulos de nobreza.



MUSEUM OF LONDON/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES

Desenho do interior do anfiteatro do Circo Astley, no século XVIII. Na imagem é possível observar o formato circular da arena, os números com cavalos e os símbolos relacionados às forças militares inglesas, como as bandeiras (c.1856).



Cartaz anunciando um espetáculo de circo com a presença de acrobatas, malabaristas e contorcionistas (c.1899).

NÃO EScreva NESTE LIVRO.

111

Texto complementar

O professor brasileiro Mário Bolognesi, estudioso da história do circo, descreve a mudança sofrida pelo circo europeu no século XVIII e a incorporação dos artistas de feira aos espetáculos de entretenimento:

A alteração nos modos de produção e consumo ocorreu no interior de um amplo conjunto de mudanças econômicas, políticas, demográficas e de hábitos [...]. As transformações na esfera produtiva provocaram mudanças nas práticas culturais populares. As feiras perderam, gradativamente, sua importância, tendendo ao desaparecimento. Esse esvaziamento colocou no desemprego um grande número de artistas

ambulantes, saltimbancos, saltadores, acrobatas etc. Todavia, o esmorecimento das feiras e da cultura popular das praças e ruas proporcionou, na realidade, uma transformação até então unimaginável. A cultura popular adequou-se aos novos tempos, criando modelos novos de manifestação, comerciais por excelência. As formas espontâneas de entretenimento foram se organizando comercialmente, visando aos novos espectadores, alçados agora à condição de compradores de espetáculos e de diversão. Nesse quadro, o circo ocupou lugar de destaque.

BOLOGNESI, Mário Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003. p. 37-38.

Orientações didáticas

As origens do circo moderno

Referente à história do circo, as disputas, por vezes sangrentas, e as atrações de destreza física para entreter cidadãos remontam à Grécia Antiga e foram consolidadas no Império Romano. Elas faziam parte dos eventos que estudiosos consideram o berço do circo na Antiguidade no Ocidente. No entanto, nesta coleção ressalta-se a origem do circo moderno, pois assim se estabelece uma conexão mais direta com a tradição do circo no Brasil.

Nesta obra, escolheu-se começar a abordagem do circo moderno com o circo Astley. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo antes da criação do circo inglês, no século XVIII, povos ciganos já realizavam números em espetáculos de variedades pela Europa, como acrobacias e ilusionismo.

Equestre: referente a cavalos ou a cavalaria.

Nômade: sem locação ou habitação fixa.

Ciclo do Café: período de produção e exportação de café como principal produto econômico brasileiro entre 1800 e 1930.

Ciclo da Borracha: período de produção e exportação da borracha como um dos principais produtos econômicos brasileiros entre 1879 e 1912.

Se na Europa do século XVIII o circo acontecia em um espaço fixo grandioso, estruturado para aquele propósito específico, com números **equestres** e frequentado pela aristocracia, no Brasil, ele chegou em um formato bem diferente: **nômade**, popular e destinado a uma plateia composta de várias camadas da população.

A cultura popular do circo, difundida pelas feiras europeias na transição do século XVIII para o XIX, caracterizou-se por seu aspecto itinerante. As caravanas de artistas percorriam diversas cidades, atravessando, inclusive, o Oceano Atlântico para desembarcar em várias capitais portuárias no continente americano.

A partir do século XIX, diversas famílias circenses desembarcaram nos portos brasileiros, principalmente no Rio de Janeiro, em Santos e em Salvador. Dessas cidades portuárias, algumas companhias seguiam para o interior do Brasil, havendo registro de circos atuando em outras cidades, como Manaus, Belém e Ouro Preto. O Brasil era um chamariz para essas atividades circenses devido ao fluxo econômico e de pessoas, intensificado em decorrência do **Ciclo do Café** e do **Ciclo da Borracha**, que repercutiram no desenvolvimento cultural de suas principais cidades. A maioria chegava da Europa, mas também vieram circos de outros continentes, como o do artista japonês Frank Olimecha (1864-1918), que aqui aportou em 1888, e de países sul-americanos, como o dos irmãos Queirolo, vindos do Uruguai em 1917.

Os circos estrangeiros trouxeram o formato do circo-família para o Brasil. Nessa prática, encontrada até hoje, os espetáculos são montados com base em divisão de tarefas e números circenses entre membros da mesma família. O aprendizado é feito no compartilhamento de tradições e conhecimentos entre gerações.



Integrantes que se apresentam no Circo Nawelington. Eles são um exemplo da prática do circo-família na atualidade. Recife (PE). Foto de 2018.

112

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

Leia a seguir o trecho de um texto sobre a relação do surgimento do circo no Brasil com a tradição cigana:

Sabe-se também que no último quarto do século XVIII já existiam grupos circenses indo de cidade em cidade, em lombo de burros, fazendo de tudo um pouco em pequenos espetáculos em dia de festa. Acredita-se que, com as constantes perseguições aos ciganos na península Ibérica, muitos tenham chegado ao Brasil e entre suas atividades incluíam-se a doma de ursos, o ilusionismo e as exhibições com cavalos, conforme relata a [...] pesquisadora Alice Viveiro de Castro:

“Sempre houve ligação dos ciganos com o circo. No Brasil, no Setecentos [século XVIII], há registros de padres reclamando dos ciganos, que usavam estruturas parecidas com as do circo de pau fincado. Eles vieram pra cá expulsos da Europa, e eram domadores, exímios cavaleiros, tinham cavalos etc. [...] Eles viajavam de cidade em cidade e faziam o que fizesse mais sucesso naquele lugar, em função do gosto da população local.”

TORRES, Fernando. *O circo no Brasil*. Brasília: Funarte, 1998. p.19-20.

Leia a seguir um trecho da biografia de Benjamim de Oliveira (1870-1954), publicado pela Enciclopédia Itaú Cultural:

[...]

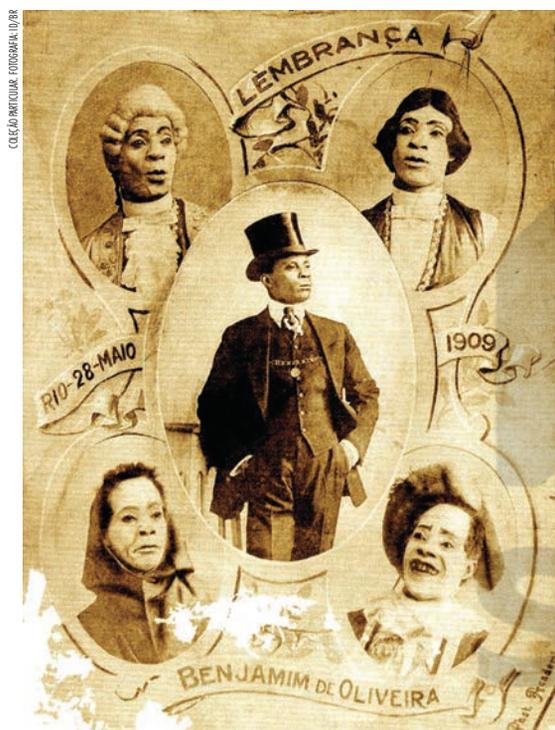
Benjamim, filho de Malaquias Chaves, capataz de fazenda, e de Leandra de Jesus, escravizada na mesma fazenda, nasce alforriado e aos 12 anos foge pela primeira vez com o Circo Sotero. Antes de fugir, exerce diversos trabalhos, como candeeiro, guarda-freio e vendedor de bolos para o público que frequenta o Sotero, onde tem seu primeiro contato com o universo circense.

É no Sotero que aprende suas primeiras acrobacias e técnicas de trapézio com o mestre Severino de Oliveira, de quem adota o sobrenome na vida artística. ▶

Outra forma de organização circense, que também se desenvolveu no Brasil, principalmente a partir do século XX, é aquela feita por empresários que contratam artistas para trabalhar em seu circo. Um dos principais nomes do circo brasileiro, o artista mineiro Benjamim de Oliveira (1870-1954) apresentou-se em diversos circos com esse tipo de organização, como o Circo Sotero e o Circo Spinelli. Oliveira é considerado o primeiro palhaço negro de circo do país. Em seus números, interpretou os mais diversos papéis. Além de artista circense, também era compositor.

Oliveira é considerado o pioneiro do gênero **circo-teatro** no Brasil. Nas primeiras décadas do século XX, o circo-teatro brasileiro se caracterizou pela união de números tradicionais circenses à encenação de peças teatrais. Além de textos de reconhecimento internacional, em parte das histórias encenadas as personagens do “mocinho” e da “mocinha” representavam “o bem”, enquanto os vilões encarnavam “o mal”. No decorrer da **trama**, os vilões impediam a felicidade dos mocinhos por meio de diversas mentiras e trapaças. O fim, normalmente, se caracterizava pela revelação da verdade, pela punição dos vilões e pela promessa de felicidade às personagens do “bem”. Esse tipo de estrutura é chamado de melodrama, e a luta do bem contra o mal é uma característica central desse gênero. Atualmente, percebem-se elementos do melodrama em telenovelas no Brasil, entre outras narrativas.

Trama: sinônimo de enredo. Diz respeito às situações ou ações que se desenvolvem ao longo de uma história, que pode ser literária, teatral, cinematográfica, entre outras.



Montagem fotográfica de 1909 que mostra a versatilidade de Benjamim de Oliveira em diversos papéis.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

113

► Três anos depois, foge novamente, possivelmente devido à discriminação racial e agressões sofridas.

Benjamim trabalha em alguns circos pelo interior de Minas Gerais e São Paulo, até que consegue um trabalho remunerado como acrobata no circo do norte-americano Jayme Pedro Adayme, na cidade paulista de Mococa. Aos 20 anos, substitui o palhaço da companhia, marcando seu início nesse papel. Sem experiência, em suas primeiras apresentações é vaiado e criticado pelo público. Após se firmar como palhaço, passa por outras companhias circenses até 1892, quando começa a trabalhar para o circo do português Manoel Gomes, conhecido

como Comendador Caçamba. Nesse momento, Benjamim já é reconhecido pela crítica por sua atuação como palhaço. É com o circo de Comendador Caçamba que chega ao Rio de Janeiro e passa a ter seu trabalho admirado por importantes figuras públicas da época, entre elas, o Marechal Floriano Peixoto (1839-1895), então presidente da recém-proclamada República brasileira.

A partir de 1896, Benjamim atua no circo Spinelli e passa as primeiras décadas do século XX gravando canções, lundus e modinhas, totalizando seis discos pela Columbia Records entre 1907 e 1912. Nesse período, estampa os materiais de divulgação da companhia por seu reconhecimento do público e da crítica.

Ainda atuando no Spinelli, é um dos responsáveis pela introdução do circo-teatro no Rio de Janeiro. Além disso, canta e toca violão nos entreatos, especialmente composições de seu amigo Catulo da Paixão Cearense (1863-1946). A atuação de Benjamim marca uma revolução no circo brasileiro, ao introduzir outras linguagens artísticas, contribuindo para a divulgação de importantes composições e textos para o grande público.

[...]

BENJAMIM de Oliveira. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6689/benjamim-de-oliveira>. Acesso em: 21 fev. 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Orientações didáticas

Alegria no circo: atrações clássicas e a tradição do palhaço

A Intrépida Trupe é um coletivo circense criado na década de 1980 que continua em atividade, com espetáculos e projetos de formação de novas gerações de artistas de circo. O documentário brasileiro *Intrépida Trupe: será que o tempo realmente passa?* é uma ótima forma de conhecer o trabalho desse coletivo e a história contemporânea do circo em nosso país. Veja a referência completa do documentário na seção “Indicações”.

Se julgar adequado, você pode assistir ao documentário pela internet. Depois, analise a possibilidade de exibi-lo para a turma como forma de propiciar aos estudantes o contato com as técnicas e a estética da Intrépida Trupe.

Indicações

- *Intrépida Trupe: será que o tempo realmente passa?* Direção: Beth Martins e Roberto Berliner. Brasil, 2010 (85 min).

Documentário que apresenta um panorama da arte circense no Brasil, especialmente na década de 1980, por meio da história do grupo Intrépida Trupe.

Alegria no circo: atrações clássicas e a tradição do palhaço

O circo é uma arte popular que chega a diversos públicos e é formado por artistas das mais diversas habilidades.

O desafio dos limites corporais observados nas atrações circenses se desenvolveu como um dos principais atrativos do circo. A apreciação por parte do público das habilidades e da coragem dos artistas circenses é explicada pelo pesquisador brasileiro Mário Bolognesi da seguinte maneira:

Performance: neste contexto, atuação ou desempenho do palhaço diante do público.

No circo, desde seu início até os dias atuais, o corpo desafia seus limites. O artista tem consciência de que pode fracassar. [...] O público, por seu lado, presencia a elaboração do suspense e do temor, que serão logo superados. Em seguida, o espetáculo é acometido pela descontração da **performance** e dos palhaços. No espetáculo circense o corpo do artista mostra toda sua potencialidade.

Mário Fernando Bolognesi. *Palhaços*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003. p. 45.

A Intrépida Trupe é um coletivo circense brasileiro formado por atores-acrobatas que exploram seus limites corporais na criação de espetáculos envolvendo acrobacias, humor e criatividade. Os membros desse coletivo, antes de sua criação, participaram de oficinas realizadas no Circo Voador, tradicional espaço de trocas culturais na cidade do Rio de Janeiro.



Artista circense se apresenta em frente à plateia. Circo Balão Mágico, Brasília (DF). Foto de 2014.

Veja na página a seguir o infográfico com as características de alguns artistas e números circenses.

Texto complementar

Leia o texto a seguir, em que o pesquisador Diego Leandro Ferreira comenta a questão da segurança dos artistas circenses durante a realização de números em espetáculos. Caso julgue adequado, leia o texto para a turma e realize um debate sobre essa temática, formulando com os estudantes possíveis soluções que garantam condições de salubridade a esses artistas.

Por vezes, é possível que a diversidade e a complexidade do circo dificultem a sistematização para a criação de uma cultura de segurança eficaz para este âmbito. Entretanto, se pretendemos algum dia alcançar tal estado de

segurança, precisamos primeiro entender e dominar dois conceitos-chaves, bem como a maneira como interagem entre si: o risco e o acidente.

Somos conscientes de que o risco é uma condição da vida, presente na maior parte das atividades humanas desde sempre. Sabemos ainda que significativos avanços científicos e tecnológicos permitiram a criação de recursos e procedimentos que, quando bem aplicados, reduzem drasticamente os riscos e conseqüentemente os acidentes.

Relatos e reflexões [...] nos permitem perceber que um grande número de

acidentes vem acontecendo nas práticas circenses, e muitos deles poderiam ser evitados com ações simples de prevenção [...]. Logo, o entendimento do risco e do acidente foi elemento central para a elaboração teórica que sustenta nossa compreensão acerca da cultura de segurança. Contudo, uma série de fatores, analisados ao longo deste trabalho, vem impedindo os profissionais circenses de acessar os avanços mais recentes no âmbito da segurança, expondo esses próprios profissionais – bem como os artistas em formação, os entusiastas e também o público em geral – a riscos ▶

ACROBATAS AÉREOS E ARTISTAS

CIRCENSES

Acrobatas: artistas que realizam movimentos enérgicos, com saltos e giros.



Trapezistas: artistas que realizam movimentos e saltos no trapézio.



Malabaristas: artistas que jogam bolas ou outros objetos para o alto, realizando uma série de movimentos que possibilita que tais objetos nunca caiam no chão.



Equilibristas: artistas que se equilibram em aparelhos como a corda bamba e o monociclo.



Entradas: nome para os números dos palhaços que, normalmente, entram antes ou após as apresentações dos demais artistas circenses.



Esquetes teatrais: número em que são apresentadas curtas cenas teatrais.



Contorcionistas: artistas que demonstram grande elasticidade e conseguem realizar posições corporais muito complexas.



FLAVIO BEBERO/70/98

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

115

► desnecessários e certamente prejudiciais para este coletivo.

Neste estudo, partimos do princípio de que a segurança não deve ser tratada como um aspecto acessório das atividades circenses, mas como um pré-requisito, um aspecto fundamental para qualquer prática ou atividade neste âmbito, justificativa que se apoia nos diversos benefícios resultantes do aumento da segurança, como a diminuição de acidentes fortuitos, de lesões e, portanto, de afastamentos (absenteísmo), do aumento da qualidade artística e da conseqüente maior

longevidade da carreira, tão desejada entre os profissionais do setor.

Assim, entendemos que a preocupação com a segurança deve se estender a todos os envolvidos com as Artes do Circo, ao dono do circo, às instituições que oferecem este tipo de atividade, incluindo, evidentemente, todos os profissionais envolvidos (montadores, professores, artistas), bem como os órgãos públicos e privados de regulamentação [...].

FERREIRA, Diego Leandro. *Segurança no circo: questão de prioridade*. 2012. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2012. p. 28-29.

Orientações didáticas

Entre os diversos circos familiares em atividade no país, você pode pesquisar com os estudantes a Cia. Carroça de Mamulengos.

A Carroça de Mamulengos é uma trupe de formação familiar que há 40 anos apresenta sua arte para o mundo. Formada por brincantes, atores, músicos, bonequeiros, contadores de histórias e palhaços, a família de artistas já se estende à sua terceira geração, levando aos palcos diversas montagens teatrais. [...]

Pai, mãe, filhos, netas, noras e genros vivem o desenvolvimento de uma arte inspirada na cultura brasileira. Por ser de origem itinerante, a companhia trabalha em cena com pernas de pau, bonecos gigantes, poesia, dança e música inspiradas na Cultura Popular, trazendo a lembrança de um país rico, profundo e alegre. São artistas que vivem para sua arte, celebrando a riqueza, saberes culturais e simplicidade do Brasil e seu povo.

APRESENTAÇÃO. Carroça de Mamulengos.
Disponível em: <http://www.carrocademamulengos.com.br/>.
Acesso em: 8 fev. 2022.

No circo familiar, as crianças e os jovens se apresentam desde cedo e aprendem com os mais velhos diversas habilidades, que são postas à prova no contato constante com o público.

Pergunte aos estudantes se eles já aprenderam alguma habilidade com seus familiares, como tocar um instrumento, cantar, dar uma cambalhota, contar piadas, etc. Pergunte também se na família deles já aconteceu de os jovens apresentarem alguma coisa aos mais velhos, como *karaoke*, uma dança, a leitura de um poema ou de um livro, etc. Converse com os estudantes sobre como se sentem ao se apresentar a seus familiares e se é muito diferente de quando eles têm de se apresentar aos colegas de turma ou ao restante da escola. Essa conversa pode contribuir para que os estudantes percebam as apresentações como um momento lúdico e de troca, e não como uma situação de avaliação e estresse.

Assista ao filme **O palhaço** para conhecer uma interpretação da relação de um palhaço com o circo popular, bem como diversas outras atrações circenses. Veja a referência completa do filme na seção "Para ler, ouvir e ver" ao final da Unidade.

A variedade de atrações em um circo, muitas vezes, está conectada ao tamanho de sua estrutura e operação. Em circos de pequeno porte, geralmente estabelecidos por uma tradição familiar que é passada de geração a geração, o palhaço costuma ser a personagem central e os artistas se revezam no restante das atrações. Assim, um mesmo artista pode ser o palhaço, o malabarista e o trapezista, por exemplo. Também é comum que os artistas se encarreguem das várias outras funções de um circo: montar a lona, divulgar o espetáculo, vender os ingressos e a pipoca, etc.

Em circos de grande porte, com maiores recursos financeiros, existe uma divisão mais estabelecida entre as funções de cada profissional. É muito comum que atrações internacionais especializadas em cada uma das habilidades circenses sejam contratadas para fazer parte dos espetáculos. Raramente os artistas participam da montagem da lona e das outras funções técnicas do espetáculo. A figura do palhaço, que estabelece a relação entre artistas e público, continua sendo muito importante.

A arte do palhaço é bastante diversificada. Isso quer dizer que há muitas formas de se desenvolver como palhaço. No circo familiar, as crianças são ensinadas pelos familiares. Vivendo no ambiente circense, a aprendizagem também acontece por meio da observação. Esses palhaços, normalmente, protagonizam vários números cômicos nos quais a ação sempre se desenvolve dentro de um formato tradicional. As crianças de famílias circenses podem participar desses números desde pequenas e aprender o ofício de palhaço no contato com o público baseando-se em sua tradição familiar.



Circo de pequeno porte se apresentando no sistema *drive-in* por conta da pandemia de covid-19, em Santa Maria (RS). Foto de 2020.



Circo de grande porte (Cirque du Soleil) montado em Punta Cana, na República Dominicana. Foto de 2022.

Existem também muitos palhaços e palhaças que não vêm de famílias circenses e aprendem essa arte em escolas de circo ou de teatro. Nesses contextos de formação, o palhaço pode ser desenvolvido com base em estudos de personagem e criação de figurinos, como roupas e sapatos largos, que acentuam e exageram algumas características pessoais do artista. Outros elementos que podem ser utilizados são: maquiagem, destacando a boca e os olhos, perucas, chapéus, etc.

George Savalla Gomes (1905-2006), o palhaço Carequinha, um dos mais famosos do circo brasileiro no século XX, utilizava como parte do figurino um colarinho de tamanho exagerado que escondia totalmente seu pescoço. Ele também usava sempre cores muito chamativas, que contrastavam entre si. Todos esses recursos colaboravam para sua **comicidade**.

Outro recurso importante para a formação do palhaço, tanto no circo-família como nas escolas de palhaço, é o uso do nariz vermelho. O nariz vermelho é uma máscara que cobre apenas o nariz de quem a usa e que é amarrada por um elástico invisível. Colocar o nariz vermelho é um código que permite ao palhaço em formação exagerar suas características corporais ou de personalidade de forma positiva, bem como encontrar sua graça pessoal.

Leia o livro *O livro do palhaço* para conhecer um pouco mais o universo da palhaçaria. Veja a referência completa da obra na seção “Para ler, ouvir e ver” ao final da Unidade.

O palhaço é um ser que não pertence a este mundo, tudo para ele é novidade: uma cadeira, um balão, um avião, etc. Assim, tudo chama sua atenção, e ele divide com o público suas descobertas.



CHRISTOPH SOBBER/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

Palhaça Lilo em apresentação de Natal da clínica Lachen Hilft (“O Riso Ajuda”, traduzido para o português), em frente a uma casa de repouso para idosos em Potsdam, na Alemanha. Foto de 2020.



FABIO GUIMARÃES/ARTEVIVO O GLOBO

O palhaço Carequinha em São Gonçalo, Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2005.

Comicidade: qualidade daquilo que é cômico, engraçado.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

117

Texto complementar

A presença de mulheres palhaças se faz cada vez mais marcante no Brasil. A palhaça e pesquisadora Fernanda Pimenta reflete sobre seu processo de criação no texto a seguir.

Como palhaça posso afirmar que muitas ideias que surgem ao criar uma cena se dão pelo fato de eu ser mulher. Essas motivações são tão fortes pra mim, que não consigo me negar a acatá-las e, por vezes, me sinto até repetitiva, quando da criação cênica em palhaçaria. O fato é que tais memórias sobre ser mulher no mundo contemporâneo saltam na frente de outras e acabam por guiar minha cena, pelo menos por agora.

[...]

A memória está presente em diversos momentos e em variadas camadas da construção cênica. Uso as vivências de ser mulher para escolher abordagens, temas e disparadores específicos. Utilizo a experiência de pequenas percepções que o corpo adquiriu ao longo do tempo ligadas a sensações e afetos, inclusive provenientes de elementos técnicos; e ainda convoco saberes sobre riso e subversão, quando da relação e comunicação com o público.

PIMENTA, Fernanda Dias de Freitas. Palhaças subversivas – comicidades feministas. *Anais da ABRACE*, v. 21, p. 2-3, 2021. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/5161>. Acesso em: 5 jul. 2022.



Mãos à obra

Objetivos: experimentar a linguagem do palhaço por meio de improvisações guiadas; explorar a comicidade em ações cotidianas e simples; deixar aflorar o espírito solidário em um grupo no qual é permitido ser “ridículo” ou “inadequado”, aspectos importantes para estudar o palhaço.

Nesta atividade prática, a turma é mobilizada a desenvolver fundamentos das metodologias ativas, como: envolvimento em atividades complexas; incentivo à tomada de decisões, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e envolvimento nos processos de avaliação dos resultados dos próprios trabalhos e os dos colegas. Procure explorar e aproveitar as potencialidades de cada estudante no desenvolvimento da atividade, incentivando a troca entre a turma, a colaboração e a superação de dificuldades em grupos por meio do auxílio dos colegas, ou seja, realizando a inclusão da turma e considerando a individualidade dos estudantes, garantindo um processo de aprendizagem significativo.

Ao organizar os estudantes em grupos, considere seus conhecimentos sobre a turma e incentive a empatia e a cooperação entre eles, de modo a desenvolverem a capacidade de escuta do outro.

A atividade está estruturada para ser realizada em duas aulas. Antes da primeira delas, você deve montar os narizes com os elásticos. Não é possível fazer a atividade com narizes que não possuem elástico, pois eles caem do rosto e atrapalham o desenvolvimento da atividade pelo estudante.

As atividades iniciais são exercícios de exploração das sensações de estar com o nariz e ver o outro com o nariz. É o momento de os estudantes também desenvolverem a confiança necessária no grupo para o estabelecimento do riso positivo, ou seja, aquele que representa uma relação empática com o outro. Você pode optar por usar uma música para criar uma atmosfera de descoberta ou por fazer o exercício sem estímulo sonoro. Se optar por uma música, sugerimos que seja instrumental para que os estudantes não se distraiam com a letra.

Esta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita avaliar o desenvolvimento dos estudantes em relação aos conhecimentos procedimentais (experiência com materiais e processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações específicas” deste Manual do Professor.

Hoje tem marmelada?

Nesta atividade, você e os colegas vão experimentar a palhaçaria, ou seja, a arte dos palhaços. Esse processo vai ser feito em duas aulas, de modo que você vivencie a experiência com mais profundidade e preste atenção não só ao resultado final, mas principalmente aos detalhes e percepções que acompanham toda a atividade.

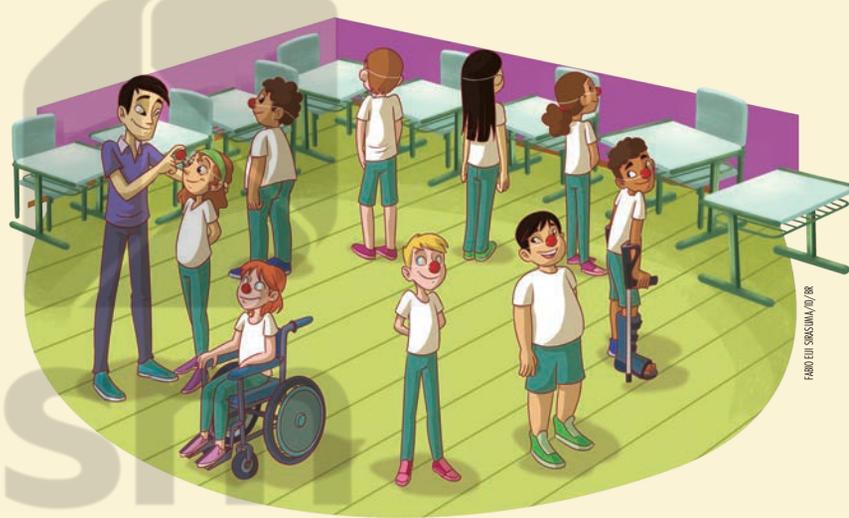
Materiais:

- Narizes de palhaço com cordas de elástico
- Balões

Etapa 1 – Narizes vermelhos



- 1 Formem um grande círculo em um local espaçoso da escola, como o pátio, ou na sala de aula com as carteiras afastadas para os cantos.
- 2 Todos os estudantes devem estar de costas para o centro da roda.
- 3 O(A) professor(a) entregará um nariz de palhaço para cada um. Pegue o nariz e experimente-o.



Etapa 1

Incentive os estudantes a comentar a sensação que tiveram quando colocaram o nariz e ao ver os colegas usando-o também. A atividade tem por objetivo liberar o riso e, assim, pode oferecer o risco de falta de concentração. Esteja atento para guiar a atividade sem reprimir as reações espontâneas da turma e, ao mesmo tempo, manter a qualidade e os objetivos do trabalho. O momento de autopercepção dos estudantes com o nariz, bem como a observação dos colegas com o nariz, é muito valioso, pois permite um estranhamento importante na experimentação com a palhaçaria. Também é necessário que os estudantes tenham tempo para falar sobre as impressões de si mesmos e dos outros de forma tranquila e com liberdade, respeitando sempre o ambiente solidário da atividade.

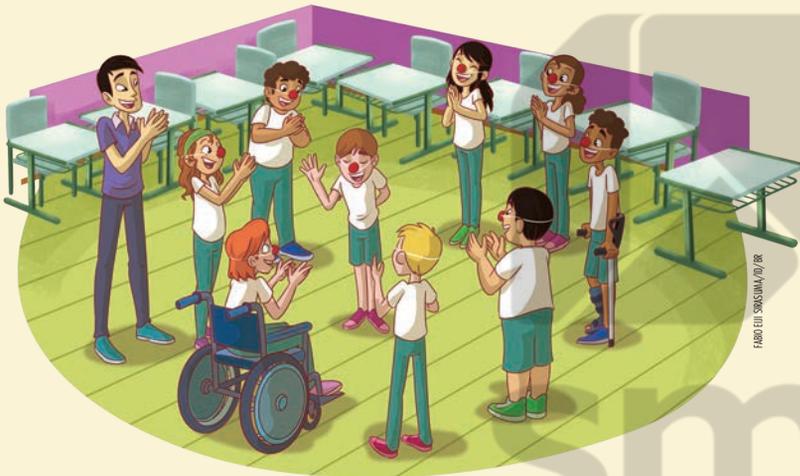
Etapa 2

O aplauso pode ser considerado uma forma de aceitação. Esse jogo pretende desenvolver a coragem cênica e a autoestima dos estudantes, bem como o espírito colaborativo do grupo e uma postura generosa em relação aos colegas.

- 4 Após todos os estudantes colocarem o nariz, e ao comando do(a) professor(a), virem para o centro da roda e se observem.
- 5 Olhem uns para os outros e, se sentirem vontade de rir, por conta dos narizes, podem rir à vontade.
- 6 Depois, também ao comando do(a) professor(a), girem, fiquem novamente de costas para o centro da roda e tirem o nariz.
- 7 Voltem a girar para o centro da roda e se observem, agora sem os narizes.
- 8 Comentem as percepções que tiveram. Como você se sentiu usando o nariz? Quais foram as reações dos colegas? Quais reações experimentou quando viu os colegas com os narizes?

Etapa 2 – Cheguei!

- 1 Repitam as ações da Etapa 1: formem uma roda, fiquem de costas para o centro dela e coloquem o nariz de palhaço e, por fim, virem-se para o centro e se observem.
- 2 Agora, um estudante de cada vez vai para o centro da roda. Quando o colega chegar ao centro, o restante da roda deverá aplaudi-lo bastante. A pessoa que está no centro agradecerá os aplausos e voltará para seu lugar. O mesmo se repetirá até que todos tenham ocupado o centro da roda.



- 3 Após a dinâmica, troquem suas impressões sobre o exercício. Como foi ser aplaudido por todos?

Orientações didáticas

Etapa 3

Na terceira etapa, a turma vai realizar uma ação cênica com base em uma premissa simples: existe um balão em uma cadeira e cada estudante deve sentar-se nele sem que o balão estoure, cantando uma canção e mantendo contato visual com o público. Reforce aos estudantes que eles devem manter o contato visual e cantar enquanto tentam sentar-se. O contato visual é um dos elementos mais importantes na atividade de palhaço. A canção ajuda a ocupar a mente com outra atividade, e não apenas com o controle sobre o balão. Portanto, o objetivo do exercício é que o balão estoure, e o jogo do palhaço está centrado na relação que se estabelece entre estudante e público até o momento do estouro.

Os balões podem ser enchidos pelos próprios estudantes, mas é importante que não estejam completamente cheios para que não estorem facilmente, fazendo com que o exercício dure poucos segundos. Depois de uma ou duas duplas fazerem a cena para o público, você pode organizar toda a turma deste modo: cada dupla terá duas cadeiras e dois balões. Dessa forma, todos os estudantes vão fazer o exercício ao mesmo tempo. Você pode circular pela sala e orientar as duplas.

Etapa 4

A etapa se baseia em uma pequena cena de palhaço que joga com as reações de admiração de um palhaço que não sabe diante de outro que sabe. Conduza o jogo colaborando com propostas para o desenvolvimento da cena, que pode ser curta.

A cena tem sempre a mesma estrutura:

- um estudante manipula um objeto com base na descrição do colega sobre sua “grande invenção”;
- o estudante que manipula o objeto não sabe qual é a invenção do colega, que deve dar pistas ao parceiro até que ele descubra.

Etapa 3 – O balão

- 1 Vocês vão repetir as mesmas ações da Etapa 1: formar uma roda, primeiro de costas, colocar o nariz de palhaço e virar-se de frente para o centro da roda.
- 2 O(A) professor(a) colocará duas cadeiras no centro da roda e um balão enchido pela metade em cada uma delas.
- 3 Formem duplas. Os integrantes de cada dupla tentarão se sentar na cadeira sem estourar o balão enquanto cantam uma música de sua preferência e mantêm o contato visual com o público. Quando o balão estourar, outra dupla fará o mesmo exercício.



- 4 Ao final desta etapa, discutam se o contato visual ajuda ou não a estabelecer a cumplicidade com o público e a criar um efeito cômico.

Etapa 4 – O que é, o que é?

Nesta etapa, vocês vão realizar uma cena entre dois palhaços por meio de um exercício, conhecido como *Os inventos*, criado pelo artista espanhol Jesus Jara (1957-).

- 1 Dividam-se em duplas.
- 2 Cada dupla vai criar e apresentar uma cena para o restante da turma.

120

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

Sobre o humor, John Wright, cofundador do Trestle Theatre Company, na Inglaterra, escreve:

O humor visceral emerge quando a vida toma conta de nós mesmos. Em outras palavras, quando os eventos ao nosso redor parecem se mover mais rápido do que podemos controlar. Um acidente como um escorregão, uma queda, ou um mero esquecimento, pode provocar um humor visceral. [...] Nós rimos da maneira que você se move, o que você faz e como você está nessas situações. Esse trabalho [com a comédia] tem mais a ver com agilidade

e mudanças repentinas do que com ideias inteligentes.

WRIGHT, John. *Why is that so funny?*. A practical exploration of physical comedy. Londres: Nick Hern Books, 2006. p. 13. (Tradução dos autores especialmente para esta obra).

Com isso, Wright realça a importância do erro e da ausência de controle como geradores de humor. Isso pôde ser observado no exercício de sentar-se sobre o balão. Os estudantes não têm controle sobre o balão, e a voz, os gestos e as expressões podem se tornar engraçados quando eles tentam controlar o que é impossível ser controlado.

3 A temática da cena é a apresentação de um invento extraordinário que somente um dos palhaços conhece.

4 No exemplo a seguir, você pode observar uma possibilidade de como essa cena pode se desenvolver.

- O palhaço 1 vai descrever o invento: um foguete que vai da Terra à Lua em dois segundos.
- O palhaço 2 vai manipular o objeto (um apagador de lousa, por exemplo), mas não sabe o invento que tem nas mãos.
- O palhaço 1 descreverá as funções do invento sem, no entanto, deixar evidente que se trata de um foguete. Em consequência, o palhaço 2 vai produzir as ações descritas pelo colega da melhor maneira que puder.
- O jogo termina quando o palhaço 2 descobre que a invenção se trata de um foguete.



5 Após a apresentação, discutam como foi para cada dupla interagir dessa maneira e com essa proposta.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

121

Sugestão de atividade

Uma técnica que pode ser praticada antes da realização da Etapa 4 é a triangulação.

A triangulação é uma técnica de palhaço que consiste em estabelecer sempre um triângulo entre o palhaço, o colega de cena e o público. Tudo o que acontece com o palhaço deve ser compartilhado por ele com o público por meio do olhar. Para desenvolver essa técnica, você pode propor a seguinte atividade:

- uma dupla de estudantes coloca o nariz de palhaço, enquanto o restante da turma, o público, observa;
- o estudante 1 deve olhar para o estudante 2 enquanto este olha para o público;

- em seguida, o estudante 2 olha para o estudante 1, que agora está olhando para o público. Depois, os dois se olham e, ao mesmo tempo, olham para o público.

A partir daí podem ser feitas inúmeras variações, sempre trabalhando a triangulação: estudante 1, estudante 2 e público.

Não é necessário criar uma história ou uma situação, apenas deixe que surjam as reações espontâneas dos estudantes e que elas sejam compartilhadas com o público.

Essa é uma atividade bastante rápida, que dura no máximo 2 ou 3 minutos por dupla. Assim, várias duplas podem realizá-la em uma aula. Se houver algum estudante que não queira fazer o exercício,

Orientações didáticas

Etapa 4 (continuação)

Na cena desta etapa, o interesse do público é mantido por meio da expectativa da descoberta por parte do estudante que desconhece a invenção. A comunicação com o público é fundamental.

O estudante que manipula o objeto deve olhar o tempo todo para seu colega, para o objeto que tem nas mãos e para o público, comunicando suas sensações por meio do olhar: surpresa, confusão, indecisão, etc.

Combine com os estudantes que você vai dar algumas indicações durante a cena, mas que eles não devem parar o que estão fazendo nem olhar para você. Eles devem ouvir e continuar a cena, tentando incorporar o que foi dito.

Intervenha na cena, se necessário, contribuindo para que os estudantes se lembrem das premissas combinadas. Para isso, use instruções claras e curtas, como: “Fale mais alto.”; “Escute as propostas do colega.”; “Descreva mais o invento.”; “Utilize o objeto que você tem nas mãos como se fosse o invento.”; etc.

isso não precisa ser encarado como um problema. Essa é uma atividade que deve ser feita de forma voluntária e pelo desejo de brincar.

Ao final da atividade, dê espaço para que os estudantes expressem como se sentiram ao fazê-la.

O circo e o teatro

Circo e teatro são linguagens cênicas que se influenciam mutuamente. A história do circo no Brasil, desde sua chegada, no século XIX, está intimamente relacionada com o teatro, tanto nas capitais como no interior do país. Até meados do século XX, o circo contava com cenas teatrais e, em alguns casos, chegava a apresentar peças inteiras em sua programação.

Na Europa da segunda metade do século XX, vários artistas e mestres do teatro começaram a pesquisar a linguagem do palhaço como um processo de formação do ator. Tal pesquisa se justificou pela necessidade de ampliar as possibilidades de conexão do ator com o público e a capacidade de “descobrir tudo pela primeira vez”, que são características próprias da palhaçaria. Assim, a figura do palhaço foi introduzida em espetáculos teatrais de palco e de rua, primeiro na Europa e posteriormente em vários países do mundo, inclusive no Brasil.

Grupo As Marias da Graça em apresentação do espetáculo *Tem areia no maíô*. Foto de 2014.



Enne Marx durante apresentação do espetáculo *As levianas em Cabaré Vaudeville*. Recife (PE). Foto de 2003.



Atualmente, além dos circos tradicionais, diversos palhaços se apresentam em uma estrutura mais próxima do teatro, sem a participação de outras atrações circenses. Esse é o caso do grupo As Marias da Graça, que foi criado em 1991. Ele é o primeiro grupo formado apenas por mulheres palhaças do Brasil em um contexto que, pela tradição, tanto no circo como no teatro, foi mais masculino do que feminino, ainda que haja presença de importantes palhaças no passado, como veremos na seção “Arte do amanhã”.

Com a criação do grupo e a estreia de seus espetáculos, As Marias da Graça conseguiram abrir espaço para as mulheres que desejavam ser palhaças e que encontravam poucas oportunidades de atuação, fosse no circo ou no teatro. Hoje existem várias palhaças atuando nas ruas, nos palcos e nos circos de nosso país.

122

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

As mulheres tiveram uma presença importante ao longo da história do humor, ainda que enfrentando dificuldades de diversas ordens. Segundo os pesquisadores Alberto Júnior e Olívia Rodrigues, da Universidade Federal de São João del-Rei (MG):

Os estudos apontam possibilidades de se pensar a relação entre comicidade feminina e palhaçaria, ao verificar correlações existentes entre estas com a *commedia dell'art* e como ela contribuiu para o teatro moderno e contemporâneo. Antes, as vozes femininas eram cantadas e interpretadas por homens,

mas desde o Barroco até a Renascença, as mulheres começaram a ocupar este cenário artístico e cultural [...]. É dentro, pois, das óperas a incorporação das personagens tidas como enamoradas, as empregadas e patroas, que não seriam exatamente cômicas, mas que agem a favor da comicidade.

ROCHA JUNIOR, Alberto Ferreira da; MELO, Olívia Mara Rodrigues de. Palhaço Xamego: imbricamentos filosóficos entre gênero e biopoder/biopotência. *Anais da ABRACE*. v. 21, 2021. p. 8-9. Disponível em: <https://www.publilionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/5137/4874>. Acesso em: 16 maio 2022.



Memórias cênicas

Preservar e recuperar memórias das artes cênicas no Brasil é um processo difícil e urgente. Difícil porque o espetáculo cênico é efêmero, ou seja, nasce e morre com o público que assiste a ele. Urgente porque o conhecimento de nossa história faz com que valorizemos a produção nacional e a riqueza de nossas tradições.

Para tentar sanar essa lacuna, foram criados prêmios nacionais que financiam projetos de resgate de memória do teatro, da dança e do circo. No caso do circo, o prêmio homenageia o palhaço Carequinha, que, como vimos, foi um dos mais importantes de nossa história.

Vencedor do prêmio Carequinha em 2014, na categoria Pesquisa, o filme *Minha avó era palhaço* foi finalizado em 2016 e conta a história de Maria Eliza Alves (1909-2007), que atuava como o palhaço Xamego. Maria Eliza Alves era da família do Circo Guarany, que já foi considerado um dos maiores circos do Brasil no século XX. Quando um dos palhaços teve uma doença grave, ela o substituiu e, assim, nasceu o palhaço Xamego, que permaneceu em cena por cinquenta anos. Mariana Gabriel, neta de Maria Eliza Alves e uma das diretoras do filme, deu um depoimento contando sobre o início da vida artística de sua avó:

“Não foi fácil. Mulheres não se vestiam de palhaço na época. A ideia de rir de uma mulher – difícil de aceitar ainda em nossa sociedade atual – não agradava naqueles tempos. Foi preciso que minha avó convencesse meu bisavô. E de um jeito tradicional de circo, com o famoso “faz-me rir”. Minha avó contava que vestiu uma roupa engraçada, soltou seu cabelo



Maria Eliza Alves como o palhaço Xamego, grande sucesso do Circo Guarany. Data desconhecida.

Orientações didáticas

Arte do amanhã

Caso seja possível, assista ao documentário *Minha avó era palhaço* com os estudantes. Nele, há depoimentos de pessoas do circo e imagens de Maria Eliza Alves (1909-2007) em diversas fases de sua vida. Após a exibição, proponha uma roda de debate com os estudantes, pedindo que destaquem momentos da história que mais chamaram a atenção deles, dados que não conheciam e outras experiências e informações que possam ter do universo circense.

Se houver disponibilidade de tempo, leve os estudantes a um circo em sua região. É possível negociar diretamente com a administração do circo uma visita pedagógica. Caso isso não seja viável e haja algum circo na região, convide um artista circense para falar sobre sua experiência profissional e de vida em sala de aula.

Indicações

- *Minha avó era palhaço*. Direção: Ana Minehira e Mariana Gabriel. Brasil: 2016 (52 min).

Documentário que conta a história de Xamego, a primeira palhaça negra do Brasil e principal atração do Circo Guarany durante a década de 1940.

TCTs – Vida Familiar e Social

A seção “Arte do amanhã” apresenta a trajetória de Mariana Gabriel, que por meio de um trabalho de pesquisa e de elaboração do curta-metragem *Minha avó era palhaço*, resgatou a história do palhaço Xamego, interpretado por sua avó, Maria Eliza Alves, no início do século XX. Recuperar nossa história familiar em seu contexto social é importante para saber de onde viemos e para conhecermos parte do que somos. Aproveite o desenvolvimento da seção para trabalhar com os estudantes o Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo: **Vida Familiar e Social**. Se possível, proponha a eles que façam uma entrevista com seus avós, pais ou responsáveis. Com o resultado da entrevista, os estudantes devem elaborar uma redação contando a história de vida desse familiar, incluindo dados do entrevistado, como data de nascimento, o que gostava de fazer quando criança, a profissão e acontecimentos importantes e memoráveis de sua vida. Depois, promova um momento para que a turma compartilhe entre si as histórias recolhidas e converse sobre elas, comentando o que têm em comum e o que as diferencia.

Orientações didáticas

Trocando ideias

As questões da seção “Trocando ideias” do final da Unidade podem ser realizadas como atividade avaliativa final. Para isso, você pode retomar as respostas e os conhecimentos iniciais dos estudantes e avaliar o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais deles no decorrer do trabalho com a Unidade. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações específicas” deste Manual do Professor.

Durante a conversa, incentive os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo da Unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Procure também orientá-los na identificação e na desconstrução de falácias, indicando que devem sempre voltar aos textos estudados e conferir as fontes de seus argumentos.

Respostas

Trocando ideias

- a) As culturas indígenas e africanas apresentam lendas, histórias, cânticos e movimentos, entre outros elementos, que são importantes e estão presentes na produção cênica contemporânea. Os exemplos citados no livro foram o espetáculo *Yêpario e saberes*, a contação de história *Zabelê* e o espetáculo *A lenda de Ananse*. Além disso, foi possível conhecer e refletir sobre a importância de artistas afro-brasileiros no teatro e no circo. Foram estudados, como exemplos, o Teatro Experimental do Negro, Benjamin de Oliveira e Maria Eliza Alves, isto é, o palhaço Xamego.
- b) O circo chegou ao Brasil por meio de famílias circenses europeias e latino-americanas que desembarcaram em cidades portuárias brasileiras. Isso influenciou o desenvolvimento dessa arte no país, que manteve a característica da organização familiar e do nomadismo circense.
- c) O trabalho prático com o palhaço iniciou-se pela experiência de vestir o nariz vermelho, observar e ser observado, sendo aplaudido e aceito pela turma. Também foram desenvolvidos os sentidos de “risco” e do “ridículo” por meio do jogo do balão. Por último, foi experimentada uma improvisação em dupla com base em um objeto. A resposta sobre autopercepção e a percepção dos colegas é pessoal.

crespo que ficava bem armado e colocou um chapuzinho bem pequenino na cabeça. Engraçada que era, conseguiu fazer com que meu bisavô turrão se divertisse. E o palhaço Xamego ganhou corpo!

Mariana Gabriel; Christiane Gomes. “Minha avó era palhaço” Documentário que conta a história da primeira palhaça negra do Brasil. *Geledés*, 4 abr. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/minha-avo-era-palhaço-documentario-que-conta-historia-da-primeira-palhaca-negra-do-brasil-sera-lancado-hoje/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Maria Eliza foi a primeira palhaça negra do Brasil e sua história reitera a importância da contribuição afro-brasileira e feminina para a tradição circense de nosso país. Sem projetos como o desse filme, dificilmente teríamos acesso a essa história. Recuperar nosso passado é projetar nosso amanhã.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



- Com base nas perguntas a seguir, reflita sobre o que foi abordado nesta Unidade e converse com os colegas e o(a) professor(a).
- a) Indique algumas relações do teatro brasileiro com as culturas africanas e indígenas.
 - b) Como o circo chegou ao Brasil e como ele se desenvolveu no país?
 - c) Comente a experiência do trabalho prático como palhaço na seção “Mãos à obra”. Qual foi a percepção que você teve de si mesmo e dos colegas?



EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- entendeu que nossa cultura é composta de diferentes matrizes culturais;
- compreendeu a tradição da oralidade na cultura indígena, nos mestres *griots*, nas narrativas da Grécia Antiga e na prática de contação de histórias;
- reconheceu que a cultura afro-brasileira tem uma história importante no teatro e no circo brasileiros;
- compreendeu a origem europeia do circo moderno e sua existência no Brasil, assim como as modificações pelas quais passou;
- conheceu as características dos circos nômades brasileiros e seus palhaços;
- apreciou o protagonismo da mulher na palhaçaria e sua contribuição para a história do circo no Brasil.

Incentive os estudantes a descrever suas sensações e as ideias ocorridas no momento de realização dos jogos. Recupere algumas frases comentadas durante ou depois de cada jogo.



PARA LER, OUVIR E VER

Livros

- **Capulana: um pano estampado de histórias**, de Heloísa Pires Lima e Mário Lemos. São Paulo: Scipione, 2019.

Capulana é um tecido tradicional de Moçambique que pode ser usado como adorno, para carregar bebês e como um presente especial. O livro conta a história de amizade entre uma menina brasileira e um menino moçambicano que lhe dá uma capulana de presente.

- **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**, de Jarid Arraes. São Paulo: Seguinte, 2020.

O livro traz, em forma de literatura de cordel, a biografia de mulheres negras brasileiras que marcaram a história de nosso país.

- **Nós: uma antologia de literatura indígena**. Organizado e ilustrado por Mauricio Negro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

A antologia é composta de dez histórias contadas ou recontadas por autores de diferentes nações indígenas.

- **O livro do palhaço**, de Cláudio Thebas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

Nesse livro, o autor descreve sua escolha profissional como palhaço, revelando as facilidades e os desafios dessa profissão. Escrito com muito humor, o livro permite conhecer a arte da palhaçaria por meio do relato de um profissional da área.

Filme

- **O palhaço**, direção de Selton Mello. Brasil: Globo Filmes, 2011 (90 min).

Nesse filme, podemos acompanhar o cotidiano de um circo tradicional brasileiro e o dilema de um jovem palhaço que não sabe se quer seguir os passos de seu pai nessa arte. Uma ótima oportunidade para conhecer de perto aspectos do cotidiano de um circo nômade no Brasil.

Site

- **Teatro e os Povos Indígenas (TePI)**. Disponível em: <https://tepi.digital/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

A plataforma reúne ações artísticas, textos reflexivos, entre outros materiais, produzidos por indígenas e não indígenas para evidenciar os povos originários da América do Sul.

Indicações

Livros

- TENÓRIO, Jeferson. *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

O livro discute a identidade e as relações raciais no Brasil, narrando a história de Pedro, que tem o pai assassinado e vai em busca do próprio passado.

- VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

O livro conta a trajetória de duas irmãs no sertão baiano em uma história de vida e morte, de luta e redenção.

Filme

- *O rei do show*. Direção: Michael Gracey. Estados Unidos, 2017 (106 min).

Musical que conta a história de Phineas Taylor Barnum (1810-1891), criador de um circo na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, que se tornou sucesso internacional. No filme, é possível ver a passagem de um edifício fixo à condição nômade do circo, bem como o contraste entre a aristocracia e a burguesia ascendente nos Estados Unidos do século XIX.

Sites

- IBGE Indígenas. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Página dedicada ao acervo de informações sobre a população indígena brasileira, além de mapas de ocupação do território brasileiro e a demografia dessas populações.

- Museu do Amanhã. Disponível em: <https://museudoamanha.org.br/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Site do museu carioca, criado com o objetivo de discutir as questões ecológicas de nosso tempo pautando-se na valorização das diversas matrizes culturais humanas. Na página, é possível ter acesso à exposição permanente e a exposições temporárias.

- Circonteúdo. Disponível em: <https://www.circonteudo.com/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Site que fornece importantes meios de pesquisa sobre a tradição circense no Brasil, como artigos, videoentrevistas, entre outros.

Transcrição de áudio

Professor, apresentamos nesta página a letra do único áudio que não vem transcrita no decorrer do Livro do Estudante.

Referencial bibliográfico comentado

AZEVEDO, Amailton Magno (org.). *Ritmos negros: música, arte e cultura na diáspora negra*. São Paulo: Alameda, 2020.

O livro apresenta um panorama histórico, inédito e particular dos ritmos e da cultura da negritude, tratando de aspectos como arte do corpo, religião, música, dança, teatro, imprensa, cinema, literatura e artes plásticas.

BOIS, Yve-Alain. Mudança de cenário. In: HUCHET, Stéphane (org.). *Fragments de uma teoria da arte*. São Paulo: Edusp, 2012.

Nesse artigo, o autor analisa as mudanças ocorridas nos últimos anos em exposições de arte e apresenta os desafios enfrentados pelos museus em relação à definição de limites entre o artístico e o não artístico.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina (org.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Oeste, 2019.

Nesse artigo, os autores abordam as implicações da BNCC no ensino de música no Ensino Fundamental. Eles defendem a música como expressão humana que ganha sentido e significado nas interações sociais e como resultado de saberes diversos de cada cultura.

LODY, Raul; SABINO, Jorge. *Danças de matriz africana: antropologia do movimento*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

O tema tratado no livro são as danças de matriz africana. Os autores abordam o corpo e suas possibilidades, e as muitas maneiras de experimentar, expressar e, principalmente, cultivar o sentimento de pertencimento à cultura.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

Nesse livro, a autora apresenta discussões relativas a currículo, corpo, história e educação de professores, temas relevantes para a difusão de um ensino de dança crítico e transformador.

MONTEIRO, Marianna. *Dança popular: espetáculo e devoção*. São Paulo: Fapesp/Terceiro Nome, 2013.

A autora apresenta uma reflexão sobre os processos históricos que formaram as danças populares do país, como as presentes no congo e no bumba meu boi.

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

Faixa 6, p. 29

Ya Tilhade

Letra: Xixia Fulni-ô (Abdon dos Santos)

Ya tilhade fowa oya
Ya tilhade fowa oya
Dmanelhaka

Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe
Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe

Ya tilhade fowa oya
Ya tilhade fowa oya
Dmanelhaka

Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO COMENTADO

ACOPIARA, Moreira de. *O que é cultura popular?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

Nesse livro, escrito em versos de cordel, o autor aborda várias manifestações da cultura popular brasileira, como folclore, danças, músicas, artes, enfim, o que forma o mosaico cultural de nosso país.

ALENCAR, Nezite. *Cordel das festas e danças populares*. São Paulo: Paulus, 2015.

O livro reúne, em forma de cordel, as principais festas e danças que animam as diversas regiões do Brasil. A autora explora festas populares, como o Carnaval, e danças, como o carimbó, a capoeira, o samba e a ciranda, além de abordar a origem e a contribuição dos povos africanos, indígenas e europeus para a constituição da cultura brasileira.

CARDOSO, Rafael. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Blucher, 2000.

O autor apresenta o *design* aplicado à indústria e aos produtos publicitários, demonstrando, no decorrer da história, alguns momentos e fatos que contribuíram para o surgimento desse tipo de produção. A obra contém ilustrações que demarcam tendências e pensamentos a respeito do tema em diversas épocas.

COU, Jorge. *Como estudar a arte brasileira do século XIX?* São Paulo: Senac, 2005.

O autor revisa a discussão sobre produção acadêmica por meio da análise de obras de artistas como Victor Meirelles (1832-1903), Pedro Américo (1843-1905) e Almeida Júnior (1850-1899), demonstrando que conceitos como cópia e inovação devem ser considerados sob uma perspectiva histórica.

CÔRTEZ, Gustavo. *Dança, Brasil: festas e danças populares*. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

Nesse livro, as festas e as danças brasileiras são apresentadas de forma alegre e informativa, destacando a imensa riqueza cultural existente no país, que tem nas manifestações populares uma das expressões mais significativas.

COSTA, Eliene Benício Amâncio. *Saltimbancos urbanos: o circo e a renovação teatral no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2018.

A autora aborda a trajetória de grupos e companhias teatrais de diversas capitais brasileiras, que renovaram a cena teatral ao incorporar técnicas e estéticas do circo em suas produções. Ela apresenta também um histórico das artes circenses no Brasil e no mundo.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Esse dicionário *on-line* apresenta verbetes que exploram artistas, personalidades e grupos musicais, além de explicar termos e instrumentos musicais relacionados à música popular do Brasil.

EUA, Ricardo. *Ritmos brasileiros*. São Paulo: Scipione, 2012.

Nesse livro, o autor descreve vários gêneros musicais brasileiros, como samba, frevo, carimbó, fandango, entre outros, e apresenta diversas imagens de festas populares, instrumentos musicais e contextos culturais em que esses gêneros musicais se manifestam.

FERNANDES, Ulysses (org.). *Fulkaxó: ser e viver Kariri-Xocó*. São Paulo: Sesc, 2013.

O livro traz textos e fotografias sobre a história, o pensamento e a cultura do povo indígena Kariri-Xocó, como as pinturas corporais e a culinária. A obra inclui um DVD com documentário sobre a arte das ceramistas indígenas desse povo, conhecidas como louceiras.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; POPOFF, Yuri. *Festa mestiça: o congado na sala de aula*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011.

No livro, são apresentadas as festividades do congado na cidade de Montes Claros (MG), destacando letras e gravações de algumas das músicas do festejo. Há também instruções para a construção de instrumentos característicos utilizando materiais alternativos. A obra é acompanhada de um CD com 33 gravações de músicas e ritmos do congado.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. *Discografia brasileira*. Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

A página, que é um projeto do Instituto Moreira Salles, disponibiliza gratuitamente milhares de gravações musicais históricas de seu acervo fonográfico. É possível conhecer músicas de diversos artistas brasileiros acessando o *site*.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Nesse livro, o líder indígena Ailton Krenak (1953-) apresenta reflexões sobre a relação do indígena e do não indígena com a natureza. Krenak convoca os leitores a repensar a forma de convivência do ser humano com as outras espécies e com o meio ambiente como medida necessária para a continuação de nossa existência no mundo.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

127

OSE, Elvira Dyangani (ed.). *34ª Bienal de São Paulo: Faz escuro mas eu canto*. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2021. (Catálogo). Disponível em: <http://www.bienal.org.br/publicacoes/9907>. Acesso em: 21 fev. 2022.

O catálogo da 34ª Bienal de São Paulo apresenta questões sobre a arte contemporânea na atualidade e suas relações com a política e o pensamento decolonial. Além disso, essa Bienal trouxe uma importante contribuição da arte indígena contemporânea, que é abordada e apresentada no catálogo.

PIMENTA, Fernanda Dias de Freitas. *Palhaças subversivas – comicidades feministas. Anais da ABRACE*, v. 21, 2021. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/5161>. Acesso em: 17 fev. 2022.

A autora discute aspectos de seu processo criativo em números de palhaçaria, colocando sua condição de mulher em primeiro plano.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global, 2015.

Essa obra do antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997), lançada em 1995, contempla a história da formação do povo brasileiro. Nela, o autor aborda as matrizes culturais e os mecanismos de formação étnica e cultural que resultaram em aspectos que ele considera característicos de nosso povo.

ROCHA JUNIOR, Alberto Ferreira da; MELO, Olívia Mara Rodrigues de. *Palhaço Xamego: imbricamentos filosóficos entre gênero e biopoder/biopotência. Anais da ABRACE*, v. 21, 2021. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/5137/4874>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Nesse artigo, os autores fazem um recorte histórico da presença da mulher no humor, especialmente no circo, discutindo o caso do palhaço Xamego, interpretado por Maria Eliza Alves (1909-2007) na década de 1940, no Brasil.

ROSA, Luciana Fernandes; BERG, Sílvia Maria Pires Cabrera. Entre o erudito e o popular: aproximações e distanciamentos na formação da música urbana brasileira. *Revista da Tulha*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 69-90, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/145105>. Acesso em: 17 fev. 2022.

As autoras discutem processos de construção e desenvolvimento dos gêneros musicais formadores da música urbana brasileira nas categorias música popular e erudita, abordando especificamente o período de meados do século XVII até início do século XX.

SESC DEPARTAMENTO NACIONAL. *A música dos povos originários do Brasil*: circuito 2019/2020. Rio de Janeiro: Sesc/Departamento Nacional, 2019. (Sonora Brasil).

A publicação traz diversos textos sobre as músicas dos povos originários brasileiros, além de fotos de instrumentos musicais utilizados por esses povos. Apresenta também grupos musicais de diferentes povos indígenas e algumas letras de música na língua original e sua tradução para o português.

SILVA, Emerson de Paula; CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva. O teatro negro brasileiro na formação dos licenciandos em teatro no Amapá: reflexões e encruzilhadas. *Pitágoras 500*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 2-11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8658640>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Nesse artigo, os autores abordam a importância do teatro negro na formação de professores de teatro no Amapá, ampliando a discussão para outros estados e valorizando a produção teatral afro-brasileira na história do Brasil.

TORRES, Allan Kardec Sousa. *Gira Brasil*: danças circulares brasileiras. Curitiba: Artêta, 2019.

Nesse livro, o autor apresenta diferentes formas coreográficas que revelam a cultura regional do povo brasileiro e contribuem para a formação do praticante e da comunidade à qual pertence. No livro há também um material de apoio que facilita a compreensão do tema das danças folclóricas brasileiras, em especial as praticadas em roda.

KRONBAUER, Gláucia Andreza. *A construção da Escola Nacional de Circo*. Curitiba: Appris, 2020.

A autora discute a construção da Escola Nacional de Circo, fundada em 1982, no Rio de Janeiro (RJ), como marco da profissionalização do artista de circo no Brasil. O livro apresenta também a história do circo no país, desde sua origem até a atualidade.

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil*: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

No livro, a autora reflete sobre o diálogo entre a produção de arte indígena produzida no Brasil e a arte ocidental, demarcando os aspectos de distinção e de aproximação entre ambas. A obra é ricamente ilustrada, fornecendo amplo olhar sobre a diversificada produção artística de nosso país.

LOUREIRO, Maristela; TAITT, Ana. *Festas e danças brasileiras*. São Paulo: Melhoramentos, 2016. (Coleção Brinco e Canto).

Nesse livro, são apresentadas canções que contemplam 17 variedades de danças e festas brasileiras: coco, ciranda, bumba meu boi, folia de reis, arrasta-pé, baião, frevo, carimbó, caroco, calango, jongo, moçambique de bastão, congada, modinha, samba, catira e danças gaúchas. Acompanham o livro um CD com músicas e um DVD com danças.

MALAGUTI, Nania; CHINAGLIA, Andréia. *Jogos musicais: 50 atividades cheias de sons e diversão*. São Paulo: Matrix, 2021.

O livro é formado por pequenos cartões, e cada um apresenta um jogo musical divertido e de fácil realização que convida o leitor a utilizar sons, movimentos, instrumentos musicais e objetos do cotidiano.

NUNES, Evandro. *O Teatro Negro e Atitude no tempo*. Belo Horizonte: Javali, 2021.

Nesse livro, o autor expõe a trajetória do grupo Teatro Negro e Atitude, de Belo Horizonte (MG), destacando as temáticas e as estéticas trabalhadas pelo coletivo em seus 25 anos de existência.

PEREIRA, Sonia Gomes. *Arte, ensino e academia: estudos e ensaios sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Faperj, 2016.

A autora debate aspectos históricos da institucionalização do ensino artístico no Brasil, iniciado pela Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro (RJ). São abordados aspectos históricos e sociais a respeito da formação dos artistas, contemplando os espaços de disputa dos salões de arte, a crítica de arte e a contribuição para a arte brasileira do século XIX e começo do século XX.

PEREIRA, Sonia Gomes. Arte no Brasil no século XIX e início do XX. In: OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de; PEREIRA, Sonia Gomes; LUZ, Angela Ancora. *História da arte no Brasil*: textos de síntese. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2008.

Nesse artigo, a autora apresenta uma importante reflexão sobre a arte produzida na Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro (RJ) nos séculos XIX e XX, revisando termos como "acadêmicos" e "academicismo", que foram tratados de forma limitada e excludente.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Artes do corpo*: memória afro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2004.

Vagner Gonçalves da Silva (1960-) apresenta a contribuição dos afrodescendentes no campo das artes e das manifestações lúdicas e populares no Brasil. Por meio da história de vida de algumas personalidades, o autor pretende enaltecer a experiência dessa população, que produziu rico legado cultural nas áreas de dança, música, literatura, artes plásticas, esportes, festas e cortejos populares.

TEATRO E OS POVOS INDÍGENAS – TePI. Disponível em: <https://tepi.digital>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Essa plataforma reúne artigos, obras teatrais e outros conteúdos importantes para a compreensão da relação entre os povos indígenas e o teatro na contemporaneidade.

TIZUMBA, Júlia. *Maurício Tizumba*: caras e caretas de um teatro negro performativo. Belo Horizonte: Javali, 2021.

A autora discute a importância do teatro negro na construção da cena contemporânea no Brasil, por meio da trajetória do artista plural Maurício Tizumba (1957-) e com entrevistas realizadas com ele e com o artista Sérgio Pererê (1976-).

TRANSCRIÇÃO DOS ÁUDIOS

Faixa 1, p. 14

Quis debalde varrer-te da memória

Quis debalde varrer-te da memória
E o teu nome arrancar do coração
Amo-te muito, oh!

Que martírio infindo!
Tem a força da morte esta paixão
Eu sentia-me atado aos teus prestígios
Por grilhões poderosos e fatais
Nem me vias sequer, te amava sempre
Motejavas de mim, te amava mais

LIMA, Plínio de; BAHIA, Xisto. Quis debalde varrer-te da memória. Disco de 76 rpm, Odeon, c. 1907. (A letra da canção foi transcrita pelos autores da coleção especialmente para esta obra.)

Faixa 2, p. 14

Isto é bom

O inverno é rigoroso
Bem dizia a minha vó
Quem dorme junto tem frio
Quanto mais quem dorme só

Isto é bom, isto é bom
Isto é bom que dói
Isto é bom, isto é bom
Isto é bom que dói...

Ai, me lembra do Xisto Bahia
quando eu canto isso...

[...]
Quem vê a moça bonita
bater no chão com o pezinho
Quem vê a moça bonita
bater no chão com o pezinho
no sapateado a meio
mata meu coraçãozinho

Isto é bom, isto é bom
Isto é bom que dói...
Isto é bom, isto é bom
Isto é bom que dói

Ai, dói, dói, dói
"As cadeira" me dói, dói, dói

[...]
Minha viola de pinho
Que eu mesmo fui o pinheiro
Quem quiser ter coisa boa
Não tenha a dó de dinheiro
Isto é bom, isto é bom

Isto é bom que dói...

Isto é bom, isto é bom
Isto é bom que dói.

Ai, dói, dói, dói
"As cadeira" me dói, dói, dói

BAHIA, Xisto. Isto é bom. Disco de 78 rpm, Odeon, c. 1907. (A letra da canção foi adaptada e transcrita pelos autores da coleção especialmente para esta obra.)

Faixa 3, p. 18

Carinhoso

Meu coração, não sei por quê,
Bate feliz quando te vê...
E os meus olhos ficam
sorrindo
E pelas ruas vão te seguindo
Mas, mesmo assim, foges de mim...

Ah, se tu soubesses como eu
sou tão carinhoso
e o muito, muito que te quero
E como é sincero o meu amor
Eu sei que tu não fugirias
mais de mim

Vem, vem, vem, vem,
Vem sentir o calor dos
lábios meus
À procura dos teus
Vem matar essa paixão
Que me devora o coração
É só assim, então,
Serei feliz, bem feliz

BARRO, João de; PIXINGUINHA, Carinhoso. Disco de 78 rpm, Odeon, 1937. (A letra da canção foi transcrita pelos autores da coleção especialmente para esta obra.)

Faixa 4, p. 20

Ô abre alas

Ô abre alas
Que eu quero passar
Ô abre alas
Que eu quero passar

Eu sou da Lira
Não posso negar
Eu sou da Lira
Não posso negar

Ô abre alas
Que eu quero passar
Ô abre alas
Que eu quero passar

Rosa de Ouro
É quem vai ganhar
Rosa de Ouro
É quem vai ganhar

GONZAGA, Chiquinha. Ô abre alas. Disco de 78 rpm, Odeon, c. 1912. (A letra da canção foi transcrita pelos autores da coleção especialmente para esta obra.)

Faixa 6, p. 29

Ya Tilhade

Letra: Xixia Fulni-ô (Abdon dos Santos)

Ya tilhade fowa oya
Ya tilhade fowa oya
Dmanelhaka

Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe
Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe

Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe
Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe
Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe
Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe
Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe

Ya tilhade fowa oya
Ya tilhade fowa oya
Dmanelhaka

Woxtonã ooke yefinite
Yefinikahe

Povo Fulni-ô. Ya Tilhade. Cafurnas Fulni-ô, 2019. 1 CD, faixa 9.

Faixa 7, p. 30

Noite de lua

É noite de lua, lua
deixa a viola chorar
É noite de lua, lua
deixa a viola chorar

Vamos dar a despedida na
cravelha da viola
Pra quem mora perto é cedo
pra quem mora longe é hora

Domínio público.

Faixa 9, p. 51

Urrou do boi

Lá vem meu boi urrando,
subindo o vaquejador
deu um urro na porteira,
meu vaqueiro se espantou,
e o gado lá da fazenda
com isso se levantou.

Urrou, urrou, urrou, urrou
meu novilho brasileiro
que a natureza criou.

MESTRE COXINHO. Urrou do boi. Intérprete: Grupo Sotaque do Pindaré. In: *Bumba meu boi*. Fontana/Phonogram, 1972. 1 LP.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO COMENTADO

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Edição do Kindle).

Essa nova edição do seminal livro de Ana Mae Barbosa, revista e atualizada pela autora, traz os debates sobre a Abordagem Triangular para a luz das discussões atuais sobre ensino de Arte.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das artes no Ensino Médio no Brasil. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas-Artes da UFMG*, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, maio 2017.

Nesse artigo, a autora discute os benefícios do ensino de Arte para a consolidação do ensino-aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

BARBOSA, Ana Mae. Paulo Freire: desde o Recife. *Revista Imaginar*, n. 66, nov. 2021. Disponível em: https://www.apecv.pt/pt-pt/revista_imaginar_66. Acesso em: 22 fev. 2022.

Nesse ensaio, Ana Mae Barbosa reflete sobre as influências que recebeu do educador Paulo Freire e os caminhos que a levaram à proposição e ao desenvolvimento da Abordagem Triangular.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1988.

O livro reúne textos que ajudam a compreender as origens da Abordagem Triangular.

BRACKMANN, Christian Puhmann. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. 2017. 226 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172208/001054290.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2022.

Brackmann apresenta os conceitos básicos do pensamento computacional e como ele pode ser utilizado na Educação Básica em atividades que não demandam dispositivos computacionais, também conhecidas como desplugadas.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

Documento que apresenta as leis e as diretrizes acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes e dos deveres da família e da sociedade, representada pelo governo e por seus órgãos.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- Esse documento, elaborado pelo Ministério da Educação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades que os estudantes devem desenvolver nas etapas da Educação Básica até o Ensino Médio.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.
- O documento apresenta e contextualiza os Temas Contemporâneos Transversais, indicando como eles podem ser inseridos em sala de aula na Educação Básica de modo a colaborar para a formação dos estudantes como cidadãos.
- CARDONA, Patricia. La poetica de la enseñanza. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15492>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- No artigo, Patricia Cardona apresenta uma visão do ensino de dança no contexto mexicano partindo da perspectiva da necessidade de criação de uma poética do ensino por parte do que chama de professor-artista.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos).
- Nesse livro, o autor apresenta as principais vertentes do conceito de arte, de forma contextualizada e questionadora.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- O autor apresenta um estudo claro e relevante sobre argumentação, abordando suas bases e dissertando sobre os principais tipos de argumento.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- Nessa obra, o autor questiona e discute a definição de experiência e seu impacto no processo educacional.
- MARQUES, Isabel A. *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012.
- A autora apresenta experiências do ensino de dança, apontando possíveis caminhos metodológicos ao professor de dança, e defende o direito de as crianças experimentarem essa linguagem artística como forma de agir e de se expressar no mundo.
- MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Nessa obra, o autor discute os princípios pedagógicos contemporâneos e os cruzamentos entre a teoria e a prática em sala de aula.
- MÖDINGER, Carlos Roberto *et al.* *Práticas pedagógicas em artes: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- A obra trabalha as quatro linguagens artísticas – teatro, dança, música e artes visuais – e a implantação delas na Educação Básica.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. v. 2. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.
- Artigo em que são discutidas e abordadas as metodologias ativas na educação e sua relação com a tecnologia.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.
- Nesse livro, o autor apresenta e discute os principais desafios e os saberes necessários para a educação no século XXI.
- PAREYSON, Luigi. Formazione dell'opera d'arte. In: PAREYSON, Luigi. *Estetica: Teoria della formatività*. Bologna: Zanichelli, 1960.
- No artigo, o filósofo italiano discute os elementos de composição da obra de arte pela perspectiva da estética, ramo específico da filosofia.
- PERRENOUD, Phillipe. *Quando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó, 2014.
- Nessa obra, é desenvolvida e discutida a ideia da escola como local de preparação para a vida, abordando competências e habilidades no lugar de conteúdo disciplinar.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 307-316, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/71493/43534>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- Nesse artigo, a Abordagem Triangular é considerada por uma perspectiva contemporânea, o que incentiva e mobiliza o professor de Arte a buscar uma metodologia própria.
- TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion. (org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Senar, 2014. p. 61-93.

O capítulo explora as metodologias ativas na educação, especialmente a aprendizagem colaborativa, destacando a construção do conhecimento por meio da participação dos estudantes e da interação entre eles.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 27 jun. 2022.

Documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que discute a educação para o século XXI e aborda questões relativas a processos avaliativos.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O autor aborda a ação educativa e o modo de ensinar por meio da função social do ensino e pela concepção dos processos de aprendizagem.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO COMPLEMENTAR COMENTADO PARA PESQUISA E CONSULTA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM).

Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/>. Acesso em: 9 maio 2022.

O site da Abem reúne diversas possibilidades de apoio ao educador musical, como falas em congressos, periódicos e duas publicações próprias: a revista *Música na Educação Básica* e a *Revista da Abem*.

BARROS, José D'Assunção. Villa-Lobos: os Choros como retrato musical do Brasil (1920-1929). *ICTUS Music Journal*, v. 13, n. 2, p. 88-133, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34404>. Acesso em: 9 maio 2022.

No artigo, o autor examina a série dos Choros de Heitor Villa-Lobos, compostos na década de 1920, refletindo sobre o choro como um gênero popular da música brasileira e classificando os Choros de Villa-Lobos como um novo e específico gênero musical, recriado pelo compositor por meio da combinação de tradições musicais nacionais e populares.

BRACCIALLI, Felipe *et al.* Pedagogia do palhaço: relato de uma extensão universitária. *Anais do Simpósio Internacional de Reflexões Cênicas Contemporâneas*, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/simposiorfc/article/view/662>. Acesso em: 5 maio 2022.

Nesse artigo, os autores discutem a pedagogia do palhaço por meio do relato de experiência de um projeto de extensão universitária realizado na Universidade de Campinas (Unicamp-SP).

BRASIL. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 3 maio 2022.

Texto da lei que estabelece as diretrizes para a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas.

CARVALHO, Monica. *Artesanato sustentável: natureza, design e arte*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2018.

Nesse livro, a autora apresenta sua trajetória profissional articulando pontos cruciais para a reflexão contemporânea sobre conceitos como arte, artesanato, *design* e sustentabilidade.

DAIARA TUKANO. Disponível em: <https://www.daiaratukano.com/>. Acesso em: 5 maio 2022.

Página da artista indígena Daiara Tukano. No site, é possível visualizar suas obras e seu portfólio.

ESBELL, Jaider. *Moquém Surari: arte indígena contemporânea*. São Paulo: MAM, 2021.

Catálogo da exposição “Moquém Surari: arte indígena contemporânea”, que traz ensaios do artista Jaider Esbell, curador da mostra. A publicação também apresenta imagens das obras e das salas de exposição.

GOMES, Fábio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

A enciclopédia reúne informações de 550 pessoas negras de destaque na história do Brasil em diferentes áreas, incluindo diversos músicos, como Chiquinha Gonzaga e Pixinguinha.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 2020.

O livro apresenta a história indígena do Brasil pela perspectiva dos povos originários, relatando suas tradições, seus modos de vida e suas visões de mundo.

SERGL, Marcos Júlio. Pelo telefone: polêmicas a respeito do primeiro samba gravado. *Veredas: Revista Interdisciplinar de Humanidades*, v. 1, n. 1, p. 21-51, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisa.br/index.php/veredas/article/view/24>. Acesso em: 9 maio 2022.

No artigo, é discutido o contexto da formação do gênero musical samba e da criação da música “Pelo telefone”, considerado o primeiro samba gravado no Brasil.

SOUZA, Marcos Aurelio da Cruz (org.). *As danças populares no Brasil na contemporaneidade*. São Paulo: ALL Print, 2016.

O livro aborda a experiência do Grupo Sarandeiros, de Belo Horizonte (MG), com a tradição dos processos de criação em danças brasileiras como percurso metodológico para trabalhos artísticos nessas danças.



sm



2 1 1 8 3 7

ISBN 978-85-418-2860-4



2 900002 118377