

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTE

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES)

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares nacionais : arte /
Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /
SEF, 1998.
116 p.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte :
Ensino de quinta a oitava séries. I. Título.

CDU: 371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS

TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTE

Brasília
1998

AO PROFESSOR

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental, os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Paulo Renato Souza

Ministro da Educação e do Desporto

OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir,

expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Objetivos Gerais do Ensino Fundamental



Ética - Saúde - Meio Ambiente - Orientação Sexual - Pluralidade Cultural - Trabalho e Consumo

Caracterização da Área

Objetivos Gerais da Área

1ª Parte
Ensino Fundamental

2ª Parte
Especificação
por Ciclos

1º Ciclo
(1ª e 2ªs.)

2º Ciclo
(3ª e 4ªs.)

3º Ciclo
(5ª e 6ªs.)

4º Ciclo
(7ª e 8ªs.)

Objetivos da Área
para o Ciclo

Conteúdo da Área
para o Ciclo

Critérios de Avaliação
da Área para o Ciclo

Orientações Didáticas

SUMÁRIO

Apresentação	15
---------------------------	----

1ª PARTE

Arte no ensino fundamental	19
Introdução	19
A arte e a educação	20
Histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas	23
O ensino de Arte no currículo escolar: legislação e prática	26
Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras	29
A Arte como conhecimento	30
O conhecimento artístico como produção e fruição	32
O conhecimento artístico como articulação de sentidos	35
Arte e questões sociais da atualidade: os temas transversais	37
Aprender e ensinar Arte	43
Objetivos gerais do ensino de Arte	47
Conteúdos de Arte no ensino fundamental	49
Caracterização geral e eixos de aprendizagem	49
Critérios para a seleção de conteúdos	51
Conteúdos de Arte	51
Conteúdos relativos a valores e atitudes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro)	52
Avaliação	53
Critérios de avaliação de aprendizagem em Arte	54
Orientações para avaliação na área de Arte	54

2ª PARTE

Arte nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental	61
Aprender e ensinar Arte nos terceiro e quarto ciclos	61
As linguagens artísticas	62
Artes Visuais	63
Artes Visuais: objetivos gerais	65
Conteúdos de Artes Visuais	66
Produção do aluno em Artes Visuais	66
Apreciação significativa em Artes Visuais	67
As Artes Visuais como produção cultural e histórica	68
Critérios de avaliação em Artes Visuais	69
Dança	70
Dança: objetivos gerais	74
Conteúdos de Dança	74
Dançar	75
Apreciar e dançar	76
Dimensões histórico-sociais da dança e seus aspectos estéticos	77
Critérios de avaliação em Dança	77
Música	78
Música: objetivos gerais	81
Conteúdos de Música	82
Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação	82
Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical	84
Compreensão da Música como produto cultural e histórico	85
Critérios de avaliação em Música	87
Teatro	88

Teatro: objetivos gerais	90
Conteúdos de Teatro	91
Teatro como comunicação e produção coletiva	91
Teatro como apreciação	92
Teatro como produto histórico-cultural	92
Critérios de avaliação em Teatro	93
Orientações didáticas para Arte	94
Criação e aprendizagem	95
A organização do espaço e do tempo de trabalho	97
Os instrumentos de registro e documentação das atividades dos alunos	97
A pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em Arte	98
A história da Arte	98
A percepção de qualidades estéticas	98
As ações do professor e dos alunos	98
As atitudes dos alunos	101
Trabalho por projetos	101
Bibliografia	105

ARTE

APRESENTAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte foram constituídos a partir de estudos e discussões que versaram sobre dois aspectos básicos desta área de conhecimento: a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira. Ao estruturar-se o documento, procurou-se fundamentar, evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana. O processo de concretização deste documento teve a contribuição de educadores de todo o país, cujas reflexões foram consideradas nesta elaboração.

A primeira parte do documento tem por objetivo analisar e propor encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Arte no ensino fundamental. Para isso, inicia-se com o histórico da área na educação escolar e suas correlações com a produção de arte na cultura brasileira; foi elaborada para que o professor possa conhecer a área na sua contextualização histórica, pedagógica e estética e ter contato com os conceitos relativos às concepções do conhecimento artístico.

Na caracterização da área, considerou-se a arte em suas dimensões de criação, apreciação, comunicação, constituindo-se em um espaço de reflexão e diálogo, e possibilitando aos alunos entender e posicionar-se diante dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais incluindo as questões sociais presentes nos temas transversais.

A proposição sobre aprender e ensinar arte tem por finalidade apresentar ao professor uma visão global dos objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos e orientações didáticas e de avaliação da aprendizagem de arte para todo o ensino fundamental.

Na segunda parte estão destacadas quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nela, o professor encontrará as questões relativas ao ensino e à aprendizagem de cada linguagem artística de quinta a oitava séries. Para tanto, procurou-se a especificidade de cada linguagem artística na proposição de seus objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação em continuidade aos ciclos anteriores. O documento se completa com as orientações didáticas e bibliografia.

As duas partes formam um conjunto de modo a oferecer aos educadores um material sistematizado para as suas ações e subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as áreas do projeto curricular.

Secretaria de Educação Fundamental

ARTE

1ª PARTE

ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Introdução

Após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte¹ na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança.

A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior.

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de idéias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor.

A dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte estimula o aluno a perceber, compreender e relacionar tais

¹ Neste documento, o termo “arte” apresenta-se grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando esta área é componente curricular.

significados sociais. Essa forma de compreensão da arte inclui modos de interação como a empatia e se concretiza em múltiplas sínteses.



Figura 1: “A Farsa dos opostos”. Foto Memória 30 anos do Festival de Londrina 1997, p. 133.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade.

A arte e a educação

Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu. A aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais. Não faz parte das

intenções deste documento ter a pretensão de discorrer sobre todas as transformações ocorridas. Entretanto, aconselha-se ao leitor um aprofundamento em relação à história do ensino da arte.

No século XX, a área de Arte acompanha e se fundamenta nas transformações educacionais, artísticas, estéticas e culturais. As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de linguagens artísticas². Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável para a valorização da produção criadora da criança e do jovem, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística, foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”. Esses e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na idéia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar o aluno fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção.

Ao professor, destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”.

O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas. O conceito de criatividade tornou-se presença obrigatória nos planejamentos de Teatro, Artes Plásticas e Educação Musical.

O objetivo fundamental era facilitar o desenvolvimento criador. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso,

² Esses princípios influenciaram o que se chamou “Movimento da Educação por meio da Arte”. Fundamentado principalmente nas idéias do filósofo inglês Herbert Read, esse movimento teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão que, ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, divulgado no final da década de 40. V. Lowenfeld, entre outros, acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse expressar-se livremente.

muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole etc.

Na entrada da década de 60, houve uma reorientação de pensamento sobre o ensino das artes em centros norte-americanos e europeus, questionando basicamente a idéia do desenvolvimento espontâneo na expressão artística, procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se em um duplo movimento: por um lado, a reorientação da livre expressão; por outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.

Como em todos os momentos históricos, os anos 60 trouxeram práticas em educação, psicologia e arte estreitamente vinculadas às tendências do pensamento da época, que progressivamente contribuíram para uma transformação das práticas educativas de arte no mundo, questionando a aprendizagem artística como conseqüência natural apenas do processo de desenvolvimento do aluno.

No início da década de 70, autores responsáveis pela mudança de rumo do ensino de arte nos Estados Unidos³ afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e que, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Segundo esses autores, as habilidades artísticas se desenvolvem pelas questões que se apresentam ao aluno no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens em um objeto material. Tal experiência pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação no campo da arte.

Atualmente, muitos professores se preocupam em responder a perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”, “Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?”.

As tendências que se manifestaram no ensino de arte a partir dessas perguntas geraram a necessidade de estabelecimento de um quadro de referências conceituais solidamente fundamentado dentro do currículo escolar, focalizando a especificidade da área e definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico.

³ E. B. Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, ancorados em John Dewey, trataram das mudanças conceituais desse período.

Histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas

Ao recuperar, mesmo que brevemente, a história do ensino de Arte⁴ no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações referentes às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, principalmente, aquelas devidas às políticas educacionais e aos enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos. A preocupação em identificar o espaço da área no currículo escolar e as tendências pedagógicas e estéticas predominantes nas práticas artísticas têm por fim conhecer melhor cada situação pela qual passou o ensino de Arte e como esse conjunto de fatores pode ter influenciado o momento atual.

Embora este documento analise apenas as abordagens sobre o ensino e aprendizagem de Arte ocorridas no século XX, é necessário lembrar que, desde meados do século XIX, já se encontram referências a matérias de caráter artístico introduzidas na educação escolar pública brasileira (por exemplo, em 1854, foi constituído, por decreto federal, o ensino de Música, abrangendo noções de música e exercícios de canto).

Ao ser introduzido na educação escolar brasileira, o ensino de Arte incorpora-se aos processos pedagógicos e de política educacional que vão caracterizar e delimitar sua participação na estrutura curricular. Nas primeiras décadas do século XX, o ensino de Arte é identificado pela visão humanista e cientificista que demarcou as tendências pedagógicas da escola tradicional e nova⁵. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, as influências que exerceram nas ações escolares de Arte foram tão marcantes que ainda hoje permanecem mescladas na prática de professores de Arte.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das classes sociais dominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor. Competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos.

A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, evidenciava-se pela busca e predominância de

⁴ Faz-se referência às modalidades artísticas ligadas às imagens, sons, movimentos, cenas. A arte literária não está diretamente abordada neste texto porque se apresenta nos currículos escolares vinculada ao ensino de Língua Portuguesa.

⁵ Sobre tendências pedagógicas, ver “A tradição pedagógica brasileira”, na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

reprodução naturalista e figurativa das formas, preocupação com a utilização normativa de instrumentos e a reprodução de clichês; ou seja, era considerada mais por sua função do que uma experiência artística.

As atividades de teatro e dança não estavam incluídas no currículo escolar como práticas obrigatórias, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. Os alunos decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. Apesar da rigidez gestual e vocal dessa atividade, a relação com a platéia era de alguma forma contemplada, tanto que se privilegiava a aprendizagem da dicção. A dança também era regida por regras e organizada sobre coreografias fixas, reportando-se, algumas vezes, às festividades regionais

Em música, a partir dos anos 30 dominou o Canto Orfeônico, que teve à frente o compositor Villa-Lobos. Embora não tenha sido o primeiro programa de educação musical brasileiro sério, nem o único, pois coexistiu em um emaranhado de tendências diversas, notadamente a escola-novista (tratada a seguir), esse projeto pretendia levar a linguagem musical de maneira sistemática a todo o país. Com a criação e supervisão da Superintendência de Educação Musical e Arte do Distrito Federal (Sema), o Canto Orfeônico, além das orientações musicais, procurou difundir idéias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então (Estado Novo). O Canto Orfeônico acabou transformando a aula de música em uma teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical, com a memorização de peças orfeônicas que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação.

Depois de cerca de 30 anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.

Entre os anos 20 e 70, muitas escolas brasileiras viveram também outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de Arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período. Contribuíram para essas influências os estudos de psicologia cognitiva, psicanálise, gestalt, bem como os movimentos filosóficos que embasaram os princípios da Escola Nova. O ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, diretas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são revistas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas das Escolas Experimentais e Vocacionais (em São Paulo), além de outros centros brasileiros, assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do

aluno. As atividades de Artes Plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na auto-expressão dos alunos.

Os professores da época estudam as novas teorias sobre o ensino de Arte divulgadas no Brasil e no exterior, as quais favorecem o rompimento com uma estética direcionada unicamente à mímese, que demarca a escola tradicional⁶. Com essas novas orientações, observam-se mudanças nas ações pedagógicas de arte de muitos professores, embora ainda hoje essas tendências façam parte das escolas brasileiras.

No caso da música, é bem significativa a mudança que ocorre com a introdução da Educação Musical: incorporaram-se nas escolas os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa⁷, como também as contribuições de pedagogos musicais brasileiros⁸. Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir outro enfoque no ensino de música: ela pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Embora essa pedagogia musical fosse aplicada apenas por alguns professores que tiveram oportunidade de estudá-la no Brasil e no exterior, outros, tal como hoje, também sentiram necessidade de procurar cursos de capacitação profissional e livros com novos métodos e concepções filosóficas de educação em arte. Por meio das novas orientações e utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, buscava-se um desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, a expressão corporal e a socialização das crianças e jovens, estimulados a experimentar, improvisar e criar.

No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje — faixa de tempo concomitante àquela em que se assistiu a várias tentativas de trabalhar a arte fora das escolas, tais como os Conservatórios Musicais e Dramáticos, as Escolas de Música, as Escolinhas de Arte —, vive-se o crescimento de movimentos culturais, anunciando a modernidade e vanguardas. Foi marcante para a caracterização de um pensamento modernista a “Semana de Arte Moderna de São Paulo”, em 1922, na qual estiveram envolvidos artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança etc. As novas concepções sobre a modernidade e o papel das artes no Brasil foram difundidas em depoimentos, revistas e movimentos, como a *Revista Klaxon* (SP, 1922), as revistas de música *Ariel* (SP, 1923) e *Brasil Musical* (RJ, 1923) e a *Revista Nova* (PA, 1923-29).

Em artes plásticas, acompanhou-se uma abertura crescente para as novas expressões e vanguardas e o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o país. A modernidade no teatro brasileiro se consolida com os movimentos dos teatros Arena e Oficina, que demonstraram tanto seu impulso criador quanto atuação social. Em continuidade, nos anos 60, é criado o Movimento Popular de Cultura, que atua tanto no

⁶ Entre outras, é importante citar as influências do norte-americano John Dewey, do artista vienense Franz Cisek, do austríaco Viktor Lowenfeld, do inglês Herbert Read e dos brasileiros Augusto Rodrigues e Noemia Varela.

⁷ São as influências do suíço Emile Jacques Dalcroze, do húngaro Zoltan Kodály e do alemão Carl Orff.

⁸ Propostas de musicalização de Liddy Chiafarelli Mignone; método Sá Pereira; João Gomes Jr. entre outros e contribuições de Koellreutter.

Nordeste como no Sul do país junto aos sindicatos, centros estudantis e grupos populares, estando ligado às teorias e perspectivas pedagógicas então em desenvolvimento. Em música, o Brasil viveu progresso excepcional, tanto na criação musical erudita como na popular. A corrente musical erudita nacionalista que se fortaleceu com a Semana de 22 vai rivalizar-se com outra, a de vanguarda, após a década de 30, quando estão mais evidentes as inovações pelas quais passava a música européia, como a dodecafônica, entre outras. Na área popular, traça-se a linha que vem de Pixinguinha e Noel Rosa e chega, hoje, ao movimentado intercâmbio internacional de músicos, ritmos, sonoridades, técnicas, composições etc., passando por momentos de grande penetração da música nacional na cultura mundial.

Em fins dos anos 60 e na década de 70 nota-se a tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes.

Esses momentos de aproximação — que já se anunciaram quando algumas idéias e a estética modernista influenciaram o ensino de Arte — são importantes, pois sugerem um caminho integrado à realidade artística brasileira, que é original e rica.

O ENSINO DE ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR: LEGISLAÇÃO E PRÁTICA

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. Até aproximadamente fins da década de 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias, artistas e pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, de conservatórios etc. poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sustentação legal para essa prática e por considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas).

De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas.

Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área. É de notar o que vem ocorrendo com a Dança. Embora em muitos países ela já faça parte do currículo escolar obrigatório há pelo menos dez anos, no Brasil, a sua presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos Estados, apresenta-se como parte dos conteúdos de Educação Física (prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro). No entanto, a Dança é ainda predominantemente conteúdo extracurricular, estabelecendo-se de formas diversas: grupos de dança, festivais, campeonatos, centros comunitários de arte.

A implantação da Educação Artística abriu um novo espaço para a arte mas ao mesmo tempo percebeu-se que o sistema educacional vinha enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática em arte e no ensino e aprendizagem desse conhecimento.

Nos primeiros anos de implantação, os professores de Educação Artística foram capacitados em cursos de curta duração e tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) que apresentavam listagens de atividades e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas, ou mesmo bibliografias específicas. As faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Nessa situação, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem e que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias.

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século XX, com ênfase em aspectos parciais da aprendizagem, privilegiando-se, respectivamente, a aprendizagem reprodutiva de modelos e técnicas, o plano expressivo e processual dos alunos e a execução de tarefas pré-fixadas e distribuídas em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno. Os professores passam a atuar em todas as

linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e artistas, objetos artísticos e suas histórias não fazia parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em arte nessa época.

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não-formal. Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares.

Acompanhado o processo de democratização vivido no país, na década de 80 aumentam as participações dos professores em associações e reflexões sobre a área, aliados aos programas de pesquisas de cursos de pós-graduação, o que faz surgir novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei que retirava a obrigatoriedade da área.

Com a Lei nº 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e a arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º).

É com esse cenário que se chega ao final dos anos 90, mobilizando diferentes tendências curriculares em arte. Nas décadas de 80 e 90, desenvolveram-se muitas pesquisas, entre as quais se ressaltaram as que investigam o modo de aprender dos artistas, das crianças e dos jovens. Tais trabalhos trouxeram dados importantes para as propostas pedagógicas, que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos. As escolas brasileiras têm integrado às suas práticas as tendências ocorridas ao longo da história do ensino de arte em outras partes do mundo. Entre as várias propostas disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria da aprendizagem e do ensino de arte. Trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos. É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. Encontra-se

ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados⁹.

É característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade.

Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras

No ensino de Arte no Brasil observa-se um enorme descompasso entre as práticas e a produção teórica na área, incluindo a apropriação desse conhecimento por uma parcela significativa dos professores. Tal descompasso é fruto de dificuldades de acesso a essa produção, tanto pela pequena quantidade de livros editados e divulgados sobre o assunto como pela carência de cursos de formação contínua na área. Nota-se ainda a manutenção de clichês ou práticas ultrapassadas em relação aos conhecimentos já desenvolvidos na área. De todas as linguagens artísticas, a de Dança é a que mais se recente dessa ausência de publicações ligadas à área de Arte. Aquilo que se tem geralmente expressa uma visão bastante espontaneísta e/ou tecnicista da dança, não se discutindo com a profundidade requerida, por exemplo, as relações entre dança, corpo, sociedade e cultura brasileiras e o processo educacional.

As práticas de ensino de Arte apresentam níveis de qualidade tão diversificados no Brasil que em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno. Em outras, ainda se trabalha apenas com a auto-expressão, sem introduzir outros saberes de arte. A polivalência ainda se mantém em muitas regiões. Por outro lado, já existem professores preocupados em também ensinar história da arte e levar alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança.

Essa pluralidade de ações ainda representa experiências isoladas dos professores, que têm pouca oportunidade de troca, a não ser em eventos, congressos, quando têm possibilidades de encontros.

Outro problema grave enfrentado pela área de Arte é sem dúvida o reduzido número de cursos de formação de professores em nível superior. Com relação aos cursos de licenciatura em Dança, então, há pouquíssimos e que certamente não atendem às demandas do ensino público fundamental. Na prática, tanto professores de Educação Física, licenciados em Pedagogia ou Escola Normal, assim como os licenciados nas outras linguagens de arte, vêm trabalhando com Dança nas escolas.

⁹ Cf. Ana Mae Barbosa in *A imagem no ensino da Arte*, São Paulo, Perspectiva, 1991, p. 4. Ver ainda Elliot W. Eisner, *Education artistic vision*, New York, Macmillan, 1972, que propõe três aspectos da aprendizagem artística, denominados: produtivo, crítico e cultural e Howard Gardner, *Art education and human development*, Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1990. Gardner aponta três aspectos da competência em artes visuais, a saber: a percepção, a conceitualização e a produção.

O importante neste estágio atual da educação brasileira é que os professores que se dispuserem a ensinar arte tenham um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas. E para isso é necessário haver cursos de especialização, cursos de formação contínua, nos quais possam refletir e desenvolver trabalhos com a arte.

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas.

A arte como conhecimento

A manifestação artística tem em comum com outras áreas de conhecimento um caráter de busca de sentido, criação, inovação. Essencialmente, por seu ato criador, em qualquer das formas de conhecimento humano, ou em suas conexões, o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante.

O ser humano tem procurado distinguir e verificar os fenômenos da natureza, o ciclo das estações, os astros no céu, as diferentes plantas e animais, as relações sociais, políticas e econômicas, para compreender seu lugar no universo, buscando a significação da vida.



Nair Benedicto

Figura 2: “Festa Popular de Caiapó”. Brasil sons e instrumentos populares, p. 27.

Tanto a ciência como a arte respondem a essa necessidade de busca de significações na construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos, éticos e estéticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas das culturas. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria idéia da ciência e da arte como disciplinas autônomas é produto recente da cultura ocidental. Na verdade, nas sociedades primitivas as formas artísticas não existem como atividades autônomas dissociadas da vida e impregnam as atividades da comunidade. Da mesma maneira como alguns rituais são celebrados pelo coletivo — cantos de trabalho, oferendas aos deuses por uma boa colheita ou um ano livre de intempéries — outros são da exclusiva alçada de curandeiros, sacerdotes ou chefes de tribos. No entanto, a ciência do curandeiro não está isolada dos rituais que se expressam no canto, na dança e nas invocações (preces), que poderiam ser considerados os ancestrais das nossas formas artísticas. Não há separação entre vida, arte e ciência, tudo é vida e manifestação de vida.

Entretanto, após o Renascimento, arte e ciência foram consideradas no Ocidente como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando concepções que admitiam que a ciência era produto do pensamento racional e a arte da sensibilidade. Essa visão dicotomizada entre arte e ciência contradiz o pensamento de hoje, quando se entende que razão e sensibilidade compõem igualmente as duas áreas de conhecimento humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte.

Os dinamismos do homem que apreende a realidade de forma poética e os do homem que a pensa cientificamente são vias peculiares de acesso ao conhecimento. Há uma tendência cada vez mais acentuada, nas investigações contemporâneas, para dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as em uma nova compreensão do ser humano. O fenômeno da criatividade e o próprio processo criador são objetos de estudos de cientistas, filósofos, artistas, antropólogos, educadores, psicólogos.

O processo criador pode ocorrer na arte e na ciência como algo que se revela à consciência do criador, vindo à tona independente de previsão, mas sendo posterior a um imprescindível período de muito trabalho sobre o assunto.

Assim, é papel da escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares sobre a arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade. Por isso um ensino e aprendizagem de arte que se processe criadoramente poderá contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. Porque o aluno desfruta na sua própria vida as aprendizagens que realiza.

Com o objetivo de relacionar a arte com a formação dos alunos do ensino fundamental, serão apresentadas a seguir algumas características do fenômeno artístico.

O CONHECIMENTO ARTÍSTICO COMO PRODUÇÃO E FRUIÇÃO

- **A obra de arte e o artista**

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas em imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não se trata de um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos. Antes, a forma artística é uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados pela objetividade da matéria articulada à lógica do imaginário. O artista seleciona, escolhe, reordena, recria, reedita os signos, transformando e criando novas realidades. Ele pode fazer uma árvore azul, o céu verde, aludir com sons à idéia de uma catedral. A arte não representa ou apenas reflete a realidade, mas é também realidade percebida, imaginada, idealizada, abstraída.

O artista desafia as coisas como são para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo.

- **Arte, linguagem e comunicação**

A produção do artista propicia um tipo de comunicação em que inúmeras significações se condensam na combinação de determinados elementos e conceitos, específicos de cada modalidade artística.

Existem, ainda, maneiras particulares de tratamentos dentro de cada linguagem. Em um texto jornalístico, por exemplo, a matéria pode informar sobre uma peça teatral de fim de ano ocorrida na escola X, feita por um grupo de alunos, descrevendo e relatando o acontecimento. Seu objetivo é informar o leitor sobre o fato. No conto "Pirlimpsiquice"¹⁰, Guimarães Rosa também fala de um acontecimento semelhante de modo completamente diferente. É um texto poético que se inicia com a seguinte frase: "Aquilo em nosso teatrinho foi de Oh!". Nessa frase, o texto não dá apenas uma informação ao leitor, mas concretiza uma multiplicidade de significações relativas à experiência de um grupo de alunos que fizeram uma peça de final de ano em um colégio de padres. A expressão "foi de Oh!" é uma síntese poética que ganha sentido para o leitor dentro do conjunto do texto e contém tudo o que é relatado a seguir, ao mesmo tempo que lhe propicia conferir a este "Oh!" suas próprias significações. Essa expressão pode significar o quê? Espanto, maravilha, embevecimento, susto, medo e muitas outras coisas para cada leitor. O que importa é que, em vez de descrever minuciosamente o que foi a experiência, Guimarães Rosa condensa várias experiências numa frase síntese que, como imagem poética, é um modo particular de utilização das possibilidades da linguagem, criando um tipo diferenciado de comunicação entre as pessoas.

¹⁰ Ver Guimarães Rosa, "Pirlimpsiquice" in *Primeiras estórias*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1968, pp. 38-48.

Assim como cada frase ganha sentido no conjunto do texto, realizando o todo da forma literária, cada elemento visual, musical, dramático ou de movimento tem seu lugar e se relaciona com os demais em cada obra.

- **A forma artística vai além das intenções do artista**

Diante de uma obra de arte o espectador pode realizar interpretações que têm tanto a dimensão subjetiva como a objetiva. Isso ocorre durante um processo em que se relacionam as imagens da obra do artista e a experiência do apreciador.

“Guernica”, de Picasso, traz a idéia do repúdio aos horrores de uma guerra específica. Uma pessoa que não conheça as intenções conscientes de Picasso pode ver “Guernica” e sentir ou não impactos marcados pela intenção do artista; pode sentir outros gerados pela relação entre as imagens da obra de Picasso e os dados de sua experiência pessoal, como o adolescente que, vendo essa imagem, a relaciona a uma explosão nuclear.



Figura 3: Picasso, “Guernica”, 1937, Museu Rainha Sofia, Madri.

Em síntese, a obra de arte pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Além da objetividade da obra, revelada em forma de alegoria, de formulação crítica, de identificação ideológica, de elaboração poética ela ganha outros significados no contato com cada espectador.

- **A percepção é condição para a compreensão estética e artística**

Diante de uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista como no espectador. A experiência da percepção rege o processo de conhecimento da arte, ou seja, a compreensão estética e artística.

O processo de conhecimento advém, então, de significações que partem da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, temas, assuntos, apresentados e/ou construídos na relação entre obra e receptor.

Quando Guimarães Rosa escreveu: “Nuvens, fiapos de sorvete de coco”, criou uma metáfora em que reuniu elementos de naturezas diversas que se juntaram numa frase

poética pela ação criadora do artista. Nessa apreciação estética, importa a capacidade do leitor para deixar-se tocar sensivelmente por meio da percepção de qualidades de peso, luz, textura, densidade e cor contidas nas imagens de nuvens e fiapos de sorvete de coco. Ao mesmo tempo, a experiência que essa pessoa tem ou não de observar nuvens, de gostar ou não de sorvete de coco, de saber ou não o que é uma metáfora, faz ressoar as imagens do texto nas suas próprias imagens e permite criar significações particulares que o texto revela. As significações não estão, portanto, apenas na obra, mas nas interações de natureza perceptiva e imaginativa entre a obra e o receptor¹¹.

- **A cultura e a personalidade do artista fazem parte da obra**

Van Gogh disse: “Quero pintar em verde e vermelho as paixões humanas”. A cultura e a personalidade do artista podem ser apreciadas na obra, pois configuram o próprio conteúdo da obra de arte: aquilo que é percebido, selecionado, destacado, organizado pelo artista transforma-se em uma construção observável cujo resultado é expresso na obra de arte. O motor que organiza esse conjunto é a sensibilidade, a intuição, a imaginação, os conhecimentos, a emoção, que desencadeiam o dinamismo criador do artista. A obra que provoca impacto no apreciador faz ressoar, dentro dele, o movimento que propicia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte.

Nos dois casos, tanto no artista como no apreciador, a obra de arte favorece o conhecimento de si e do mundo, por intermédio de uma síntese criadora.

- **A imaginação criadora**

“Já pensou se fosse possível?” A imaginação criadora transforma a existência humana com essa pergunta que dá sentido à aventura de conhecer.

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da articulação da linguagem. Essa capacidade de formar imagens acompanha a evolução da humanidade e o desenvolvimento de cada criança e adolescente. Visualizar situações que não existem abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata.

A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico. A flexibilidade é o atributo característico da atividade imaginativa, pois é o que permite exercitar inúmeras composições entre imagens, para investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas.

No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens (forma, cor, som, gesto, palavra, movimento) que a arte realiza sua força comunicativa.

¹¹ Ver L. Pareyson, *Estética da formatividade*, Petrópolis, Vozes, 1993.

A imaginação e a imagem são elementos indispensáveis na apreensão dos conteúdos, possibilitando que a aprendizagem estética se realize nos meios de conhecer de cada aluno e na materialidade da linguagem artística.

O CONHECIMENTO ARTÍSTICO COMO ARTICULAÇÃO DE SENTIDOS

A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, em um plano diferenciado da informação discursiva. Ao observar uma dança indígena, um estudante morador da cidade estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que apenas uma explanação sobre os ritos nas comunidades indígenas. E vice-versa.

Nessa perspectiva, a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos.

Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de sua experiência.

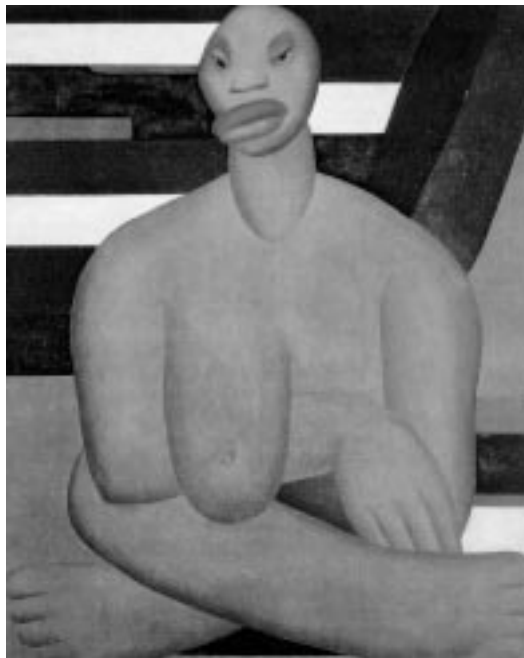


Figura 4: Tarsila do Amaral, "A Negra", 1923, Museu de Arte Contemporânea MAC/USP, SP.

Por isso, uma obra de arte não é mais avançada, mais evoluída, nem mais correta do que outra qualquer, mas tem a qualidade de concretizar uma síntese que suscita grande número de significados.

- **A obra de arte e seu contexto**

O conhecimento artístico como experiência estética direta com a obra de arte pode ser progressivamente enriquecido e transformado pela ação de outra modalidade de conhecimento, gerado quando se pesquisa e contextualiza o campo artístico como atividade humana. Tal conhecimento delimita o fenômeno artístico:

- como produto e agente de culturas e tempos históricos;
- como construção formal, material e técnica na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação;
- como construção poética.

Em síntese, considerando-se a arte como conhecimento, é função da escola introduzir os alunos na compreensão dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção artística possa se enriquecer.

A aprendizagem da arte envolve distintos âmbitos de experiência para abarcar o conhecimento artístico:

- a experiência de fazer formas artísticas incluindo tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- a experiência de investigar sobre a arte como objeto de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

A aprendizagem artística envolve, portanto, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que geram diferentes significações, exercitando no aluno a possibilidade de perceber-se como agente de transformações. Além disso, encarar a arte como produção

de significações que se transformam no tempo e no espaço permite tornar-se contemporâneo de si mesmo.

No convívio com o universo da arte, os alunos podem enfim conhecer:

- o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados);
- o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade;
- o fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas;
- a obra artística como forma signíca (sua estrutura e organização);
- a obra de arte como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade).

Arte e questões sociais da atualidade: os temas transversais

A área de Arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais e outros.

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, quando desenvolve atividades em que relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Nesse sentido, podem contribuir para a contextualização dos Temas Transversais, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte.

A área de Arte contribui, portanto, para ampliar o entendimento e a atuação dos alunos ante os problemas vitais que estão presentes na sociedade de nossos dias. Tais

problemas referem-se às ações de todas as pessoas para garantir a efetivação de uma cidadania ativa e participante na complexa construção de uma sociedade democrática que envolve, entre outras, as práticas artísticas.

A arte na escola constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas co-responsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem.

Nos cursos de Música, Teatro, Dança, Artes Visuais ao mesmo tempo que os professores e alunos se posicionam diante de questões sociais e culturais de arte podem também fazê-lo sobre as várias histórias das crenças, preferências, modos de interpretação, de valoração vividos pelas pessoas. Nesse processo vão aprender que existem complexos movimentos de avanços e recuos, acertos e conflitos, continuidades e descontinuidades nas múltiplas histórias das culturas humanas, da arte e da estética.

Em conjunto com as outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola, na área de Arte pode-se problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados, à ética; meio ambiente; orientação sexual; saúde; trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar. Para trabalhar os temas transversais na área de Arte, deve-se ainda levar em consideração as especificidades da área, procurando nos conteúdos aspectos que os integrem a ela. É preciso ressaltar, ainda, que a elaboração e apreensão de noções, princípios e valores pelos alunos sobre as práticas de arte e questões emergentes do processo sociocultural se faz na interação com os professores.

Abordar ética no ensino e aprendizagem de Arte é, sobretudo, tratar da relação entre ética e estética. O conhecimento estético dos alunos e professores desenvolve-se em um complexo processo de elaboração no qual estão presentes as experiências pessoais fundamentadas na vida cultural; o desenvolvimento desse processo contribui para as práticas artísticas e vão muito além delas. Os sentidos de gostar e desgostar, de considerar agradável, desagradável, belo, feio, prazeroso, desprazeroso, experimentados em práticas artísticas e em outras ações humanas não se desenvolvem de um modo linear. Ao contrário, constituem uma confluência de fatos, de criações humanas em que aparecem complexos movimentos, ao mesmo tempo, de avanço, retrocesso, dependência, autonomia. É importante que professores e alunos de arte sintam, percebam, pensem na mobilidade desse conhecimento presente na história da arte e nos processos pessoais e coletivos.

Trabalhar ética e estética na produção de arte dos alunos e de artistas significa considerar suas possibilidades criadoras correlacionadas com as realidades socioculturais e comunicacionais em que vivem. Na elaboração artística, há questões e situações que são inerentes à arte e que podem ser problematizadas, como o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a solidariedade humana. No âmbito da arte e da dimensão estética, a produção sociocultural do gosto pode ser trabalhada em diversos momentos durante as aulas de Dança, Teatro, Música, Artes Visuais.

Os professores de Arte podem planejar experimentos e debates que ajudem os alunos a posicionar-se com sensibilidade e critérios éticos, diante de um conjunto de circunstâncias,

por vezes contraditórias, que coexistem na vida das pessoas. São, entre outras, situações relacionadas a: co-responsabilidades referentes à conservação e degradação de patrimônios artísticos existentes nos locais em que as pessoas moram, trabalham, divertem-se, estudam ou em outras regiões; diálogo ou autoritarismo na condução de trabalhos e comunicação em arte; manifestação de respeito ou desrespeito sobre as produções artísticas de diferentes grupos étnicos, religiosos, culturais.

Aspectos de ética estão presentes em situações humanas de todos os temas transversais, ou seja, às questões relativas ao meio ambiente, à orientação sexual, à saúde, ao trabalho, consumo e cidadania, à comunicação e informática, à pluralidade cultural etc.

O meio ambiente apresenta-se como fonte de conhecimento para a criação artística. Por intermédio das imagens, formas, cores, sons e gestualidades presentes no ambiente natural e simbólico, estabelece-se uma relação “ativo-receptiva” favorável à produção artística e recepção estética. O caráter ativo-receptivo desse encontro cria um universo particular de interação entre indivíduo/natureza e cultura, no qual pode-se estabelecer um diálogo estético e artístico, no qual as respostas também se dão por meio de ações no ambiente e na produção artística.

Por outro lado, nas aulas de Arte, os alunos podem ainda criar e apreciar produções artísticas que tratem de questões ambientais, pensando em melhorar a qualidade de vida hoje e no futuro. Para isso, professores e alunos precisam refletir sobre questões e processos muitas vezes contraditórios de: respeito e desrespeito quanto à vitalidade e diversidade do planeta Terra e de seus habitantes; co-responsabilidades na preservação, reabilitação ou depredação de espaços e patrimônios físicos, biológicos, socioculturais, entre os quais aqueles com características estéticas e artísticas; co-responsabilidades no manejo, conservação, transformação de estéticas ambientais no interior e no exterior dos lugares em que vivem as pessoas.



Denise Milan e Ary Perez.

As produções artísticas podem contribuir para alargar as dimensões da compreensão que se têm da sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas.

Uma constante da história da arte é a representação da figura humana. As obras de arte que apresentam relações humanas existem nas mais variadas formas: pintura, gravura, escultura, canções sobre heróis e heroínas, cinema, peças de teatro. Por meio da apreciação dessas obras os alunos podem refletir e expressar-se sobre diferenças sexuais, diferenças de atitudes, valores e inter-relações humanas.

Com o intuito de ajudar os alunos a pensar e agir de maneira responsável com o corpo e a sexualidade, há processos artísticos e estéticos que podem ser trabalhados nas aulas de Arte. A esse respeito podem ser pensados criticamente os conceitos e preconceitos que se manifestam sobre: semelhanças e diferenças nas preferências e nas rejeições relativas ao gosto e escolhas pessoais, por exemplo de vestuários, embelezamentos, manifestações corporais de homens e de mulheres, em diversas idades, etnias e épocas, presentes na arte e no cotidiano.

Ressalta-se ainda a possibilidade de pensar-se criticamente sobre as imagens corporais que estão presentes nas mídias (televisão, rádio, imprensa, Internet). Nos dias de hoje é evidente a exaltação de corpos “fortes, jovens, vigorosos” associados frequentemente às manifestações artísticas, como às danças e novelas televisivas. Fruto de modismos, essas maneiras de ver o corpo passam pela vida e se instalam nos corpos sem que realmente se tenha uma atitude reflexiva em relação a elas. Artistas exibindo seus corpos em danças, representações, marcam gerações e impõem padrões corporais de beleza e, conseqüentemente, impingem valores em relação à sexualidade, saúde, convívio social, raça, etnia, gênero etc.

Com o corpo interligam-se emoções, sentimentos, sensações, idéias, desejos prazerosos ou não, intensos ou tênues, fortes ou fracos, solidários ou egoístas, justos ou injustos etc., diante da arte e de outras manifestações, transformando as pessoas ao longo do tempo.

Os cuidados para se conseguir a realização individual e coletiva dos corpos e vidas saudáveis, ou seja, os cuidados com saúde, com bem-estar físico, mental e social de todas as pessoas inserem-se no desenvolvimento e manutenção contínua, particularmente no que se refere às cidades saudáveis em um planeta Terra saudável. Nas escolas podem-se introduzir práticas e reflexões sobre arte articulados às possibilidades de ajudar e lutar por manter pessoas e cidades saudáveis. Tais ações podem ser vivenciadas pelos alunos e professores nas aulas de Arte, a partir de experiências que mostrem, por exemplo, a co-responsabilidade e a luta pela conservação de produções artísticas de ambientes públicos,

comunitários, privados, incentivando diálogos com intuito de comunicação estética coletiva nos diversos ambientes das cidades.

O desenvolvimento de práticas que colaborem para a manutenção contínua de cidadãos ativos e saudáveis em cidades também saudáveis requer legitimações de valores e princípios de justiça, solidariedade, respeito mútuo, diálogo, dentre outros componentes éticos, quanto ao consumo de bens e trabalho, inclusive os artísticos. A elaboração, as vendas e as compras de produções ligadas a artes visuais/plásticas, dança, música, teatro incluem sempre o trabalho das pessoas envolvidas nesses processos e as condições de produção e de vida delas. Nas aulas de Arte alunos e professores podem expressar e discutir questões relativas a co-responsabilidades nas qualidades de consumos de diversos bens artísticos e estéticos. Podem ainda refletir sobre as condições justas e injustas que envolvem a produção desses bens artísticos e sobre as condições de vida e trabalho de seus produtores, bem como sobre os consumidores dessas produções, como os espectadores, ouvintes, leitores, telespectadores, apreciadores.

Intermediando o processo de produção e apreciação de arte encontram-se, entre outros, os meios de comunicação (as mídias), que podem ser informatizados, ou não. Os modos de praticar e pensar a comunicação sociocultural em arte mediados pelos meios de comunicação (mais tradicionais, novos e novíssimos), incluindo os informatizados, são por vezes contraditórios, o que implica encontrar maneiras de compreendê-los e superá-los. Nas aulas, alunos e professores podem vivenciar e refletir sobre situações comunicacionais em arte e suas propagações nas mídias. Haverá uma ampliação da compreensão do processo comunicacional e artístico se eles puderem relacionar questões que tratem das contradições quanto às resistências e às rupturas nos princípios éticos e nos critérios de qualidades técnicas, expressivas e socioculturais presentes nas formas e conteúdos dos meios de comunicação em arte; às transformações necessárias e às possíveis de serem praticadas para aperfeiçoar os princípios éticos, os critérios de qualidade, inclusão e exclusão das pessoas e a resignificação de valores estéticos, humanos nos meios de comunicação de arte.

Nas aulas, o professor tem de levar em conta que o domínio da tecnologia e da generalização das redes midiáticas fez com que nossos conceitos de tempo, espaço, corpo e, portanto, dança, se transformassem, independentemente de se possuírem ou não computadores, fornos de microondas, telefones celulares etc. No mundo de hoje, os valores, atitudes e maneiras de viver e conviver em sociedade estão em constante transformação por causa da presença das novas tecnologias.

O tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida. Na sala de aula inter-relacionam-se indivíduos de diferentes culturas que podem ser identificados pela etnia, gênero, idade, locação geográfica, classe social, ocupação, educação, religião.



Tony D'Urso

Figura "I made Banden Bali". Tradição da Ista, p. 134.

O estudo pluriculturalista considera como os diversos grupos culturais encontram um lugar para arte em suas vidas, entendendo que tais grupos podem ter necessidades e conceitos de arte distintos. O sentido pluriculturalista amplia a discussão sobre a função da arte e o papel do artista em diferentes culturas, assim como o papel de quem decide o que é arte e o que é arte de boa qualidade. Essas discussões podem contribuir para o desenvolvimento do respeito e reconhecimento de diferenças.

O pluriculturalismo no ensino de arte tem como objetivos: promover o entendimento de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais; reconhecer e celebrar a diversidade étnica e cultural em arte e em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico; possibilitar problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nas ações que demarcam os eixos da aprendizagem; enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários (do ponto de vista do poder) como mulheres, índios e negros; possibilitar a confrontação de problemas, como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; examinar a dinâmica de diferentes culturas e os processos de transmissão de valores; desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais; questionar a cultura dominante, latente ou manifesta e todo tipo de opressão; destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas.

Na prática da sala de aula, uma abordagem pluriculturalista não se limita a adicionar à cultura dominante conteúdos relativos a outras culturas, como fazer cocar no dia do índio, ovos de páscoa ucranianos na Páscoa, dobraduras japonesas ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora na sala de aula acerca das culturas compartilhadas pelos alunos.



André C. Ferraz

Foto Bahia: Tambores do grupo Olodum.

Aprender e ensinar Arte

A área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais situa-se como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções sobre a arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, como aprender o fazer artístico. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, videografar ou dramatizar não são atividades que visam a distraí-los da “seriedade” das outras áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo.

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, mobilizado pelas interações que o aluno realiza no ambiente natural e sociocultural. Tais interações são realizadas:

- com pessoas que trazem informações para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas);
- com obras de arte (acervos, mostras, apresentações, espetáculos);
- com motivações próprias e do entorno natural;
- com fontes de informação e comunicação (reproduções, textos, vídeos, gravações, rádio, televisão, discos, Internet);
- com os próprios trabalhos e os dos colegas.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como pensar sobre a arte que vem sendo produzida na história, pode garantir ao aluno uma aprendizagem contextualizada em relação aos valores e modos de produção artística nos diversos meios socioculturais.

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa não isolar a escola da informação social e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais. Nesse contexto, o aluno aprende com prazer a investigar e compartilhar sua aprendizagem com colegas e outras pessoas, ao relacionar o que aprende na escola com o que se passa na vida social de sua comunidade e de outras.

Também cabe à escola orientar seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica das relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, estimulando a autonomia do aluno e favorecendo o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades que melhor garantirão seu progresso e integração como estudante e cidadão.

Assim, aprender arte com sentido está associado à compreensão daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte precisam ser transpostos didaticamente de maneira adequada. Não precisam ser ensinados obrigatoriamente do mais simples para o mais complexo ou do geral para o específico, mas sua ordem precisa considerar os conhecimentos anteriores dos alunos e seu nível de desenvolvimento cognitivo. A história da arte, por exemplo, não precisa ser apresentada sempre de maneira cronológica para que o aluno aprenda história da arte ou sua cronologia. O importante é que a escola possa ensinar arte com propostas que, além de ensinar variedade e profundidade nos conteúdos, ensinarão ao aluno prosseguir aprendendo por si — como aprender a pesquisar, por exemplo — que garantirão a ele poder aprender por toda a vida.

É desejável que o aluno aprenda de maneira balanceada os diferentes tipos de conteúdos: fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes. Tal diversidade compõe um quadro inter-relacionado e não-estranho de tipos de conteúdos, ou seja, é impossível separar fatos de conceitos ou valores de conceitos, no conjunto das aprendizagens.

Cada tipo de conteúdo da área pode ser ensinado nos três eixos da experiência de aprendizagem significativa do estudante de arte, quais sejam: a experiência do fazer, a experiência do apreciar e a experiência do contextualizar. Entretanto, cada tipo de conteúdo demanda modos de ensino e aprendizagem distintos. Por exemplo, a aprendizagem de conceitos como Modernismo, Barroco ou Expressionismo requer que o aluno reconstrua esses conceitos em interações sucessivas, pesquise, escute narrativas, participe da fruição de obras, execute trechos escolhidos de obras musicais desses períodos, faça leitura de textos etc.

Para a assimilação de um princípio, assim como de um conceito, há necessidade de compreender seu significado, portanto, também é necessário que seja reconstruído pelo aluno. Por exemplo, o princípio da deformação presente na Arte Moderna, ou da simultaneidade temporal presente nos textos teatrais contemporâneos, ou da combinação de linguagens presente na Arte Contemporânea.

A cada momento de seu desenvolvimento o aluno poderá compreender conceitos e princípios de modos distintos até que por fim possa, progressivamente, deles se apropriar, compreendendo seus significados mais complexos.

A aprendizagem de um fato se dá de outra maneira e requer memorização; entretanto, não se trata de memorização mecânica, e sim compreensiva, pois o aluno correlacionará o fato a conceitos e outros conteúdos a ele relacionados. Por exemplo, a I Bienal de Arte de São Paulo ocorreu em 1951. Tal fato será assimilado compreensivamente quando o aluno relacioná-lo, por exemplo, à polêmica do realismo x abstracionismo, conceito de produção internacional de arte contemporânea e continuidade dessas mostras até hoje.

A aprendizagem de um procedimento, por outro lado, se dá pelo fazer. É papel do professor garantir situações para a execução de procedimentos. Por exemplo, fazer e desfazer maquiagem envolve cuidados na escolha, aplicação e retirada das tintas. Fazer uma xilogravura envolve manipulação cuidadosa das goivas para proteger o corpo.

O conjunto de ações que conduzem aos resultados precisa ser feito pelos alunos para que ocorra aprendizagem e o professor precisa dominar tais procedimentos para poder ensiná-los.

Inicialmente, na aprendizagem de procedimentos, o aluno pode precisar da ajuda do professor, conforme a complexidade da tarefa a ser realizada. É objetivo do ensino dos procedimentos que os alunos adquiram progressivamente autonomia para concretizá-los por si.



Iolanda Huzak

Foto: homem fazendo berimbau e meninos observando.

Os valores e atitudes são apreendidos nos modelos de convívio que envolvem os alunos e a equipe de educadores. Tais conjuntos de valores e atitudes devem ter coerência com os conceitos e práticas a eles relativos. São conteúdos do âmbito da afetividade e se referem às ações regidas por sentimentos de solidariedade, respeito mútuo, cooperação, tolerância à diversidade, diálogo, companheirismo.

Cabe aos professores balancear nos seus projetos conteúdos dos diversos tipos, recortando quantidades factíveis no cotidiano dos projetos escolares, buscando ensiná-los em profundidade e a variedade de acordo com cada realidade escolar.

A escola não dará conta de ensinar todos os conteúdos da arte, mas precisa garantir um determinado conjunto que possibilite ao aluno ter base suficiente para seguir conhecendo.

Progressivamente e com trabalhos contínuos, as formulações dos alunos sobre arte tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte. Para tanto, é necessário trabalhar com a leitura de textos e obras que mostrem a relação entre arte e cultura, história e contemporaneidade, por meio dos quais poderá criticar e encarar a história como diferentes enfoques de um fato, fenômeno ou objeto. Tal perspectiva incentiva a pesquisa e a formulação de concepções pessoais.

O objeto de estudo e de conhecimento de arte é a própria arte e o aluno tem de se confrontar com a arte nas situações de aprendizagem. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão conhecimentos ao aluno em situações de aprendizagem, pois ele precisa ser incentivado tanto a exercitar-se nas práticas artísticas e aprender a fruir arte

como exercitar a contextualização que envolve pesquisar e saber situar o conhecimento de arte.

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida e recebida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente a difusão pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno na transformação de caracterizações geoculturais. Nesse sentido, as categorias nacional, regional e internacional não indicam conjuntos diferentes de obras ou produções artísticas, pois não são estanques e excludentes. Por exemplo, a música “Garota de Ipanema”, dos compositores brasileiros Vinicius de Moraes e Antonio Carlos Jobim, que celebra as garotas de um bairro da cidade do Rio de Janeiro, tornou-se uma música internacional por meio das mídias.

As propostas realizadas pelo professor para concretizar situações de aprendizagem precisam combinar momentos em que o aluno realiza tarefas — fazendo, fruindo e contextualizando arte. Esses momentos devem ser alternados e combinados com aqueles em que as intenções próprias dos alunos regem suas práticas artísticas, cuja execução depende da articulação de recursos pessoais e aprendizagens anteriores. Esses dois tipos de momentos, indissociáveis na prática educacional, garantem que não se transforme arte em arte escolarizada. Ou seja, deve-se dar oportunidade para viver arte na escola.

É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meios de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares.

É importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística.

Objetivos gerais do ensino de Arte

No transcorrer do ensino fundamental, espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, diante da sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade.

O aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e competência artística nas diversas linguagens da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais como para que possa, progressivamente, apreciar,

desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Nesse sentido, o ensino de Arte deverá organizar-se de modo que, ao longo do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:

- experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
- construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;
- identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;
- observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;
- pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação.

Conteúdos de Arte no ensino fundamental

CARACTERIZAÇÃO GERAL E EIXOS DE APRENDIZAGEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando que o aluno adquira um conhecimento com o qual saiba situar a produção de arte. Para a seleção e a organização de conteúdos gerais de arte foram estabelecidos critérios, que serão retomados na elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aluno e a sua participação na sociedade.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo que acolha a diversidade do repertório cultural que o aluno traz para a escola, trabalhe com os produtos da comunidade em que a escola está inserida e também que se introduzam conteúdos das diversas culturas e épocas a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado.

Os conteúdos da área de Arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador, pelo fazer, seja no contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar.

A estrutura dos eixos de aprendizagem e sua articulação com os tipos de conteúdos da área, de outras áreas e dos Temas Transversais configura uma organização para que as escolas criem seus desenhos curriculares com liberdade, levando em consideração seu contexto educacional.

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe e segundo critérios de seleção e ordenação adequados a cada ciclo.

Cabe ressaltar que as relações de ensino e aprendizagem de Arte não acontecem no vazio, mas sempre se ligam a determinado espaço cultural, tempo histórico e a condições particulares que envolvem aspectos sociais, ambientais, econômicos, culturais, etários.

As relações entre arte e ensino-aprendizagem propiciam que o aluno seja capaz de situar o que conhece e de pensar sobre o que está fazendo a partir da experiência individual

e compartilhada de aprender. Isso traz consciência do desenvolvimento de seu papel de estudante em arte e do valor e continuidade permanente dessas atitudes ao longo de sua vida.

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades.

Na prática das salas de aula, observa-se que os eixos do produzir e do apreciar já estão de alguma maneira contemplados, mesmo que o professor o faça de maneira intuitiva e assistemática. Entretanto, a produção e a apreciação ganham níveis consideravelmente mais avançados de articulação na aprendizagem dos alunos quando estão complementadas pela contextualização.

Nessa ação educacional considera-se que as pessoas, no caso, os alunos, estarão aprendendo arte à medida que forem capazes de perceber, agir efetivamente em arte e compreendê-la não apenas como objeto, mas como campo de sentido e âmbito perceptivo, sensível e cognitivo. Eles poderão perceber, imaginar, recordar, compreender, aprender, fazer conexões e formar idéias, hipóteses ou teorias pessoais sobre seus trabalhos artísticos e de outros, assim como sobre o meio em geral, pois situam a arte nas culturas em diversos tempos da história e situações sociais e sabem perceber, distinguir e argumentar sobre qualidades.

Assim a contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação. Dessa maneira, a ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área.

A reflexão compartilhada gera um contexto de ensino e aprendizagem cooperativo, que expressa a natureza social do saber. Essa experiência coletiva, por sua vez, realimenta a reflexão de cada aluno, pois envolve níveis distintos de elaboração de saberes, o que provoca, desequilibra e promove transformações nas aprendizagens individuais. Nesse ambiente, deve-se educar para o exercício de respeito mútuo, crítica (fazer e receber),

solidariedade, diálogo, recepção à diversidade de intuições, idéias, expressões, sentimentos, construções e outras manifestações que emergem nas situações de aprendizagem artística e estética.

CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Os conteúdos a serem trabalhados nos três eixos podem levar ao conhecimento da própria cultura, impulsionar a descoberta da cultura do outro e relativizar as normas e valores da cultura de cada um.

O fazer, o apreciar e o contextualizar relacionados na aprendizagem mantêm atmosfera de interesse e curiosidade na sala de aula acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós, no exercício da vida cotidiana, participa de mais de um grupo cultural.

Tendo em conta os três eixos como articuladores do processo de ensino e aprendizagem, acredita-se que para a seleção e a organização dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança por ciclo é preciso considerar os seguintes critérios:

- conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- conteúdos que valorizem as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
- conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento.

CONTEÚDOS DE ARTE

Os conteúdos de Arte estão organizados de maneira que possam ser trabalhados ao longo do ensino fundamental e seguem os critérios para seleção e ordenação propostos neste documento. A apresentação dos conteúdos gerais tem por finalidade encaminhar os conteúdos específicos das linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que serão definidos nos ciclos correspondentes.

Assim, os conteúdos gerais do ensino de Arte são:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores de arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

CONTEÚDOS RELATIVOS A ATITUDES E VALORES (ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA, TEATRO)

Este bloco de conteúdos está descrito de maneira que atenda a todas as linguagens artísticas. Sabe-se da importância dos valores, normas e atitudes a serem aprendidos, e que, explicitando a consciência sobre eles, amplia-se a área de ação da escola. Tais conteúdos não devem se tornar conteúdos de controle ideológico ou comportamental na escola. Ao contrário, são conteúdos e temas ligados à postura do aluno em relação a questões sociais, relações intersubjetivas na aprendizagem, primordialmente ligados aos sentimentos humanos que, articulados aos conceitos e demais conteúdos da área de Arte, humanizam as ações de aprender.

- Prazer e empenho na apreciação e na construção de formas artísticas.
- Interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas.
- Disponibilidade para realizar produções artísticas, expressando e comunicando idéias, valorizando sentimentos e percepções.
- Desenvolvimento de atitudes de autoconfiança e autocrítica nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais.
- Posicionamentos pessoais em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes.
- Cooperação com os encaminhamentos propostos nas aulas de Arte.

- Valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas.
- Identificação e valorização da arte local e nacional.
- Atenção, juízo de valor e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural.
- Reconhecimento da importância de frequentar instituições culturais onde obras artísticas sejam apresentadas.
- Interesse pela história da arte.
- Valorização da atitude de fazer perguntas relativas à arte e às questões a ela relacionadas.
- Valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação e de crítica como aspectos importantes da experiência artística.
- Autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar a arte.
- Desenvolvimento de critérios de gosto pessoal, baseados em informações, para selecionar produções artísticas e questionar a estereotipia massificada do gosto.
- Flexibilidade para compartilhar experiências artísticas e estéticas e manifestação de opiniões, idéias e preferências sobre a arte.
- Sensibilidade para reconhecer e criticar manifestações artísticas manipuladoras, que ferem o reconhecimento da diversidade cultural e a autonomia e ética humanas.
- Reconhecimento dos obstáculos e desacertos como aspectos integrantes do processo criador pessoal.
- Atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura.

Avaliação

Avaliar é uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor apurada e responsável que o professor realiza das atividades dos alunos. Avaliar é também considerar o modo de ensinar os conteúdos que estão em jogo nas situações de aprendizagem.

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos. Para isso, o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa área.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM ARTE

Da mesma maneira que na apresentação dos conteúdos, as indicações para a avaliação não estão divididas por ciclos, em face da possibilidade das indicações das linguagens artísticas a critério das escolas e da sua seqüência no andamento curricular. Assim, estão mencionadas, separadamente, ao término de cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro).

ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO NA ÁREA DE ARTE

Os objetivos e os procedimentos didáticos devem ser considerados em conexão com os conteúdos e os modos de aprendizagem dos alunos.

Ao avaliar, o professor precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros (sonoros, textuais, audiovisuais, informatizados). O professor deve guiar-se pelos resultados obtidos e planejar modos criativos de avaliação dos quais o aluno pode participar e compreender: uma roda de leitura de textos dos alunos ou a observação de pastas de trabalhos, audição musical, vídeos, dramatizações, jornais, revistas, impressos realizados a partir de trabalhos executados no computador podem favorecer a compreensão sobre os conteúdos envolvidos na aprendizagem.

Os alunos devem participar da avaliação de processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Aprender ao ser avaliado é um ato social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis que conhecem sua posição na relação com outras comunidades jovens.

Cabe à escola promover também situações de auto-avaliação para desenvolver a reflexão do aluno sobre seu papel de estudante. É interessante que a auto-avaliação seja orientada, pois uma estrutura totalmente aberta não garantirá que o aluno do ensino fundamental reconheça os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Dentro de um roteiro flexível, o aluno poderá expressar suas idéias e posteriormente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as dos colegas.

Quanto aos conteúdos trabalhados, a avaliação poderá ser feita por meio de imagens, dramatizações ou composições musicais articuladas pelos alunos, assim como por pequenos textos ou falas. O professor deve observar se o aluno articula uma resposta pessoal com base nos conteúdos estudados, que apresente coerência e correspondência com sua possibilidade de aprender.

A análise do conjunto de respostas em grupo é uma boa maneira para que o aluno reflita sobre suas hipóteses, teorias e raciocínios em relação aos temas e conteúdos abordados. Pode ainda compreender que os resultados e processos de trabalho têm conexão com os critérios esperados para sua faixa escolar.

Uma situação de aprendizagem pode consolidar uma situação de avaliação e o inverso também é verdadeiro. A avaliação em arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam.

Cada aluno ou o grupo articulará os conteúdos aprendidos seguindo suas representações pessoais, nas quais os relaciona como pode assimilar. A rerepresentação dos conteúdos aprendidos, seja na forma de linguagem ou nas ações, revela, entre outras coisas, os modos e possibilidades de interpretação do estudante. Assim sendo, não podemos esperar que os alunos reproduzam os conteúdos aprendidos. Na realidade, as rerepresentações são construções poéticas e conceituais dos alunos, nos quais subjetividade e cultura estão entrelaçadas.

A avaliação pode remeter o professor a observar o seu modo de ensinar e apresentar os conteúdos e levá-lo a replanejar uma tarefa para obter aprendizagem adequada. Portanto, a avaliação também leva o professor a avaliar-se como criador de estratégias de ensino e de orientações didáticas. Duas situações extremas costumam chamar a atenção sobre os critérios de avaliação: quando todos os alunos sempre vão bem e quando todos sempre vão mal. Nos dois casos é bom repensar sobre os modos de ensinar e as expectativas em relação aos resultados.

Outro aspecto a ser considerado na avaliação é o conhecimento do professor sobre a articulação dos saberes pelo aluno e seus modos de representação dos conteúdos. A formulação autêntica do estudante e as relações construídas por ele, a partir do contato

com a própria experiência de criação e com as fontes de informação, valem mais como conhecimento estruturado para ele mesmo do que a repetição mecânica de frases ditas pelo professor ou escritas em textos a ele oferecidos.

É importante que o aluno sinta no professor um aliado do seu processo de criação, um professor que quer que ele cresça e se desenvolva, que se entusiasma quando seus alunos aprendem e que os anima a enfrentar os desafios do processo artístico. O acolhimento pessoal de todos os alunos é fator fundamental para a aprendizagem em Arte, área em que a marca pessoal é fonte de criação e desenvolvimento. A função de avaliar não pode se basear apenas e tão-somente no gosto pessoal do professor, mas deve estar fundamentada em certos critérios definidos e definíveis e os conceitos emitidos pelo professor não devem ser meramente quantitativos. O aluno que é julgado quantitativamente, sem conhecer a correspondência qualitativa e o sentido dos conceitos ou valores numéricos emitidos, passa a se submeter aos desígnios das notas, sem autonomia, buscando condicionar sua ação para corresponder a juízos e gostos do professor. Esse tipo de avaliação pode até se constituir como controle eficaz sobre o comportamento e a obtenção de atitudes heterônomas (guiadas por outrem), mas não colabora para a construção do conhecimento.

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem de arte precisa ser realizada com base nos conteúdos, objetivos e orientação do projeto educativo na área e tem três momentos para sua concretização:

- a avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos, nesse caso costuma ser prévia a uma atividade;
- a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos;
- a avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu.

Um entendimento da avaliação nessa concepção abre espaços para ações também prospectivas na prática educacional, pois a construção de seqüências de unidades didáticas e projetos pode ser definida com maior clareza. Tal entendimento impulsiona processos de criação e aprendizagem definindo com particular felicidade a construção de formas artísticas e promovendo a educação estética

Finalmente, é fundamental que o professor discuta seus instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação com a equipe da escola. O professor precisa ser avaliado sobre as avaliações que realiza, pois a prática pedagógica é social, de equipe de trabalho da escola e da rede educacional como um todo.

ARTE

2ª PARTE

ARTE NOS TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprender e ensinar Arte nos terceiro e quarto ciclos

Desde os ciclos anteriores os alunos vêm se apropriando das questões relativas ao conhecimento da arte. Nos terceiro e quarto ciclos os alunos de quinta a oitava séries mostram, gradativamente, que podem dominar com mais propriedade as linguagens da arte e tendem a refletir e realizar trabalhos pessoais e ou grupais com autonomia. O prazer que os alunos têm em explicitar argumentos e proposições pessoais, que estão relacionados aos conhecimentos prático e teóricos já adquiridos e construídos, promove seu desenvolvimento nas experiências de aprendizagem.

Nesse momento, além de ter aprendido sobre as normas e convenções das distintas linguagens artísticas, o aluno pode interpretá-las, reconhecer com mais clareza que existe contextualização histórico-social e marca pessoal nos trabalhos artísticos e é nesse sentido que inclui esses componentes nos próprios trabalhos. Essa marca ou estilo próprio agora realizados com intenção, aliados ao prazer em explicitar seus argumentos e proposições poéticas, surgem agora como ingredientes fortes e conscientes e fazem parte dos valores da cultura dos jovens.

Agora o estudante pode identificar com bastante clareza a posição que sua comunidade ocupa no contexto de diferentes espaços de produção cultural, comparando, interpretando e posicionando-se em relação a uma gama variada de propostas artísticas da sua região e de outras regiões do país e de outros países.

A identificação das transformações históricas que ocorrem nas produções artísticas das distintas comunidades passa a ser compreendida, pois fica mais claro para o aluno a cronologia dos diferentes momentos da história das artes.

Nos primeiro e segundo ciclos o aluno podia tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história. Agora, o aluno estabelece conexões com mais clareza entre os trabalhos escolares e a cultura extra-escolar, que envolve os objetos de estudo, tanto no âmbito de sua comunidade como no da produção nacional e internacional à qual tiver acesso.

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo. O aluno pode compreender o outro intelectual e afetivamente e pode ter atitudes cooperativas nos grupos de trabalho.

Nesses ciclos o grupo fortalece a identidade artística ao compartilhar valores culturais, ao mesmo tempo que autoriza a expressão de cada indivíduo por meio de sua particularidade.

O aluno pode desenvolver atividades em grupo ou individualmente e manifesta interesse por projetos que articulam experiências relativas às questões políticas, culturais e sociais da própria comunidade e de outras, principalmente as que tratam das questões do universo cultural.

A formação artística, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos por meio do reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o aluno terá de realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade.

O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias.

Além disso, a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas, nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta etc. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções. Ressalta-se, assim, a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade.

As linguagens artísticas

A seleção dos conteúdos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para os terceiro e quarto ciclos dependerão, obviamente, dos conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores e dos investimentos de cada município, estado ou região. A proposta que segue tem como referencial básico, portanto, os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos ciclos iniciais.

Os conteúdos aqui relacionados estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, os professores poderão reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais áreas do currículo. Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística.

A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares

se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

Nas modalidades artísticas específicas buscou-se explicitar, para maior clareza do trabalho pedagógico de Arte, os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação correspondentes.

ARTES VISUAIS

O mundo atual caracteriza-se entre outros aspectos pelo contato com imagens, cores e luzes em quantidades inigualáveis na história. A criação e a exposição às múltiplas manifestações visuais gera a necessidade de uma educação para saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, idéias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. Por isso é importante que essas reflexões estejam incorporadas na escola, nas aulas de Arte e, principalmente, nas de Artes Visuais. A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos.

As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras.

No mundo contemporâneo as linguagens visuais ampliam-se, fazendo novas combinações e criam novas modalidades. A multimídia, a performance, o videoclipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço.

A educação de artes visuais requer entendimento sobre os conteúdos, materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão destes em diversos momentos da história da arte, inclusive a arte contemporânea. Para tanto, a escola, especialmente nos cursos de Arte, deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal.

A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos pelos quais os alunos transformam seus conhecimentos de arte, ou seja, o modo como aprendem, criam, desenvolvem-se e modificam suas concepções de arte.

Ao perceber e criar formas visuais, está-se trabalhando com elementos específicos da linguagem e suas relações no espaço (bi e tridimensional). Elementos como ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo relacionam-se dando origem a códigos, representações e sistemas de significações. Os códigos e as formas se apresentam de maneiras diversas ao longo da história da arte, pois têm correlação com o imaginário do tempo histórico nas diversas culturas. O aluno, quando cria suas poéticas visuais, também gera códigos que estão correlacionados com o seu tempo.

O desenvolvimento do aluno nas linguagens visuais requer, então, aprendizagem de técnicas, procedimentos, informações sobre história da arte, artistas e sobre as relações culturais e sociais envolvidas na experiência de fazer e apreciar arte. Sobre tais aprendizagens o jovem construirá suas próprias representações ou idéias, que transformará ao longo do desenvolvimento, à medida que avança no processo educacional.

As pessoas vivem no cotidiano as transformações que ocorrem nas relações entre tempo e espaço na contemporaneidade. Por exemplo, é possível ter contato com a produção visual de diferentes culturas e diferentes épocas, por meio da Internet. O papel da escola é organizar essas ações de modo que as consolide como experiências de aprendizagem. Em Artes Visuais, a escola não pode separar as experiências do cotidiano do aprender individual e coletivo.

Entende-se o estudante na escola como um produtor de cultura em formação. A escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais. Não se pode imaginar uma escola que mantenha propostas educativas em que o universo cultural do aluno fique fora da sala de aula. A escola também deve ter propostas de orientação para jovens que ampliem seu repertório estético e os ajudem a posicionar-se criticamente sobre questões da vida artística e social do cidadão. Assim, as aulas de artes visuais devem ajudar o jovem a aprender e ter experiências sobre:

- sua integração e responsabilidade social como cidadão participativo no âmbito da produção e da conduta ética (respeito mútuo, solidariedade, diálogo, justiça) em artes visuais;
- sua inserção no universo da arte, valorizando e respeitando a produção de artistas homens e mulheres, jovens e idosos das diversas culturas;
- sua auto-imagem a ser continuamente reinterpretada e reconstruída com base em conquistas pessoais e no confronto crítico com imagens veiculadas pelas diversas mídias;
- o olhar crítico que se deve ter em relação à produção visual e audiovisual, informatizada ou não, selecionando as influências

e escolhendo os padrões que atendem às suas necessidades para melhoria das condições de vida e inserção social;

- o cuidado no uso de materiais e técnicas de artes visuais, preservando sua saúde, valorizando o meio ambiente e o espaço de convívio direto com as outras pessoas;
- as questões da vida profissional futura, conscientizando-se sobre os problemas éticos envolvidos nos modos de produção e consumo das artes visuais, analisando essas relações do ponto de vista do valor econômico e social da produção artístico-cultural.

ARTES VISUAIS: OBJETIVOS GERAIS

Nos terceiro e quarto ciclos, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- expressar, representar idéias, emoções, sensações por meio da articulação de poéticas pessoais, desenvolvendo trabalhos individuais e grupais;
- construir, expressar e comunicar-se em artes plásticas e visuais articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão, observando o próprio percurso de criação e suas conexões com o de outros;
- interagir com variedade de materiais naturais e fabricados, multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos de arte;
- reconhecer, diferenciar e saber utilizar com propriedade diversas técnicas de arte, com procedimentos de pesquisa, experimentação e comunicação próprios;
- desenvolver uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros, valorizando e respeitando a diversidade estética, artística e de gênero;
- identificar a diversidade e inter-relações de elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades (vitrines, cenário, roupas, adereços, objetos domésticos, movimentos corporais, meios de comunicação), perceber e analisá-los criticamente;

- conhecer, relacionar, apreciar objetos, imagens, concepções artísticas e estéticas — na sua dimensão material e de significação —, criados por produtores de distintos grupos étnicos em diferentes tempos e espaços físicos e virtuais, observando a conexão entre essas produções e a experiência artística pessoal e cultural do aluno;
- freqüentar e saber utilizar as fontes de documentação de arte, valorizando os modos de preservação, conservação e restauração dos acervos das imagens e objetos presentes em variados meios culturais, físicos e virtuais, museus, praças, galerias, ateliês de artistas, centros de cultura, oficinas populares, feiras, mercados;
- compreender, analisar e observar as relações entre as artes visuais com outras modalidades artísticas e também com outras áreas de conhecimento humano (Educação Física, Matemática, Ciências, Filosofia etc.), estabelecendo as conexões entre elas e sabendo utilizar tais áreas nos trabalhos individuais e coletivos;
- conhecer e situar profissões e os profissionais de Artes Visuais, observando o momento presente, as transformações históricas já ocorridas, e pensar sobre o cenário profissional do futuro.

CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS

Produção do aluno em Artes Visuais

- A produção artística visual em espaços diversos por meio de: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, *design*, artes gráficas e outros.
- Observação, análise, utilização dos elementos da linguagem visual e suas articulações nas imagens produzidas.
- Representação e comunicação das formas visuais, concretizando as próprias intenções e aprimorando o domínio dessas ações.
- Conhecimento e utilização dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas nos trabalhos pessoais, explorando e pesquisando suas qualidades expressivas e construtivas.

- Experimentação, investigação, utilização e capacidade de escolha de suportes, técnicas e materiais diversos, convencionais e não-convencionais, naturais e manufaturados, para realizar trabalhos individuais e de grupo.

Apreciação significativa em Artes Visuais

- Contato sensível e análise de formas visuais presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas, na natureza e nas diversas culturas, percebendo elementos comuns e específicos de sistemas formais (natureza e cultura).
- Observação da presença e transformação dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens produzidas, na dos colegas e nas apresentadas em diferentes culturas e épocas.
- Identificação, observação e análise das diferentes técnicas e procedimentos artísticos presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas e em diversas culturas.
- Percepção e análise de produções visuais (originais e reproduções) e conhecimento sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas (regional, nacional e internacional).
- Reconhecimento da variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais.
- Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, *design*, desenho animado etc.
- Discussão, reflexão e comunicação sobre o trabalho de apreciação das imagens por meio de fala, escrita ou registros (gráfico, sonoro, dramático, videográfico etc.), mobilizando a troca de informações com os colegas e outros jovens.
- Descoberta, observação e análise crítica de elementos e formas visuais na configuração do meio ambiente construído.

- Reconhecimento da diversidade de sentidos existentes nas imagens produzidas por artistas ou veiculadas nas mídias e suas influências na vida pessoal e social.
- Identificação de múltiplos sentidos na apreciação de imagens.

As Artes Visuais como produção cultural e histórica

- Observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.
- Compreensão sobre o valor das artes visuais na vida dos indivíduos e suas possíveis articulações com a ética que permeia as relações de trabalho na sociedade contemporânea.
- Reflexão sobre a ação social que os produtores de arte concretizam em diferentes épocas e culturas, situando conexões entre vida, obra e contexto.
- Conhecimento e investigação sobre a arte do entorno próximo e distante a partir das obras, fontes vivas, textos e outras formas de registro (apresentadas material e/ou virtualmente).
- Conhecimento, valorização de diversos sistemas de documentação, catalogação, preservação e divulgação de bens culturais presentes no entorno próximo e distante.
- Utilização autônoma e frequência às fontes de informação e comunicação artística presentes em diversas culturas por meio de processos dialógicos diretos ou virtuais (museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sítios informáticos).
- Elaboração de formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação das experiências com formas visuais, e fontes de informação das diferentes culturas.
- Reflexão sobre as artes visuais e a cultura brasileira em sua diversidade e presença na comunidade e no cotidiano dos alunos.

- Reconhecimento da presença de qualidades técnicas, históricas, estéticas, filosóficas, éticas, culturais nas produções visuais, sabendo observá-las como fonte de pesquisa e reconhecendo-as como veículo de compreensão diferenciada do ser humano e suas culturas.
- Conhecimento crítico de diferentes interpretações de artes visuais e da cultura brasileira, produzidas por brasileiros e estrangeiros no país.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS

- **Criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno produz formas com liberdade e marca individual em diversos espaços, utilizando-se de técnicas, procedimentos e de elementos da linguagem visual.

- **Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e por outros sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar criticamente sobre seu direito à criação e comunicação cultural, respeitando os direitos, valores e gostos de outras pessoas da própria cidade e de outras localidades, conhecendo-os e sabendo interpretá-los.

- **Identificar os elementos da linguagem visual e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece, analisa e argumenta de forma pessoal a respeito das relações que ocorrem a partir das combinações de alguns elementos da linguagem visual nos próprios trabalhos, nos dos colegas e em objetos e imagens que podem ser naturais ou fabricados, produzidos em distintas culturas e diferentes épocas.

- **Conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens e adultos de distintas culturas.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece, sabe apreciar e argumentar sobre vários trabalhos, com senso crítico e fundamentos, observando semelhanças e diferenças entre os modos de interagir e apreciar arte em diferentes grupos culturais.

- **Valorizar a pesquisa e a freqüentação junto às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza a pesquisa, conhece e observa a importância da documentação, preservação, acervo e veiculação da própria cultura e das demais em relação aos espaços culturais, ao planejamento urbano, à arquitetura, como bens artísticos e do patrimônio cultural.

DANÇA

Embora se costume dizer que o “brasileiro tem samba no pé”, que aqui já “se nasce dançando”, que o Brasil é um “país que dança”, ainda existem muitas dúvidas, desacordos e até mesmo falta de conhecimento a respeito da dança como conteúdo escolar. As justificativas mais freqüentemente apresentadas para que a dança esteja presente no currículo das escolas fundamentais também passa pela afirmação de que todos têm o “dom natural e espontâneo de dançar” (que acaba sendo “reprimido pela escola”), pois no dia-a-dia o corpo e o movimento estão sempre presentes. Essas afirmações, ao contrário do que se pensaria, em muitas situações acabam até mesmo por alijar a dança da escola, ou, em outras circunstâncias, fazer com que ela se transforme em atividade aparentemente sem muito sentido no âmbito escolar. Ou seja, para que dançar na escola se já “se dança na vida”?

Essa visão de dança, e conseqüentemente de corpo, um tanto ingênua, não leva em consideração estudos sociológicos e antropológicos em relação à construção do corpo em sociedade e, muito menos, o fato de que muitos, por razões diversas, não possuem o “movimento nato” ou “a dança no sangue”, tal qual alegam essas correntes. Na sociedade contemporânea, não se pode tampouco ignorar a presença da dança virtual, que se relaciona com os corpos físicos de maneira totalmente distinta da dos antepassados. Assim, não se tem, necessariamente, um corpo que se movimenta no tempo e no espaço sempre que se dança. Em suma, sempre se aprende, formal e/ou informalmente, como, por que e quando se movimentar e transformar esse movimento em dança.

Dessa forma, a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. Nos terceiro e quarto ciclos, essa função da

escola torna-se ainda mais relevante, pois os alunos já começam a mais claramente tomar consciência de seus corpos e das diversas histórias, emoções, sonhos e projetos de vida que neles estão presentes.

Encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com seus alunos, a escola pode proporcionar parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. Com isso, poderá trabalhá-la como forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como a nossa. A escola tem a possibilidade de fornecer subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática.

Não é, portanto, qualquer conteúdo na área de Dança que se presta a estabelecer essas relações. Tem-se necessidade também de orientações didáticas que estejam comprometidas com a realidade sociocultural brasileira e com valores éticos e morais que permitam a construção de um cidadania plena e satisfatória. A pura reprodução/ensaio de danças folclóricas na escola, por exemplo, pode ser tão alienante e opressora quanto repertórios do balé clássico, ensinados mecânica e repetidamente. Do mesmo modo, a dança chamada “criativa” ou “educativa” pode, dependendo de como for ensinada, isolar os alunos do mundo e da realidade sociopolítica e cultural que os cerca.

Outro fator importante, marcado pelo senso comum, é a tentação de encarar a dança como puro divertimento, desprovida de conteúdos e/ou de mensagens culturais que podem transformar a vida e, portanto, o convívio em sociedade. Ainda há, infelizmente, certa ingenuidade quanto ao corpo que dança e ao corpo na dança no ambiente escolar. Relegada na grande maioria dos casos a festas e comemorações, ou à imitação de modelos televisivos, freqüentemente ignoram-se os conteúdos socioafetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva.

Nos terceiro e quarto ciclos, pode-se trabalhar mais consciente e claramente com as relações que se estabelecem entre corpo, dança, sociedade e seus temas intrínsecos: modelos de corpo, atitudes, valores, promessas de felicidade, projetos de vida, relações entre gênero, entre etnias e assim por diante. Com os conteúdos específicos da Dança (habilidades de movimento, elementos do movimento, princípios estéticos, história, processos da dança), os alunos jovens poderão articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo, exercendo, assim, plena e responsavelmente sua cidadania.

Se já introduzido na Dança durante os primeiros ciclos, nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o aluno terá domínio elementar das habilidades básicas do corpo e dos elementos da dança (coreologia). O professor deve deter-se, portanto, no

aperfeiçoamento dessas habilidades e gerar propostas mais complexas que desafiem as descobertas corporais iniciadas nos primeiros ciclos. Esse aperfeiçoamento deverá atentar, principalmente, para as relações entre esses elementos que se estabelecem nos corpos ao se dançar (percepção, sensação, sinestesia). Por exemplo, como minha respiração se relaciona com movimentos firmes, diretos, rápidos e com fluência livre? Ou ainda, ao se fazerem movimentos no nível baixo do espaço, de que tipo de dinâmica postural se necessita?

Mais adiante, deve-se concentrar em trabalhar como articular e relacionar esses elementos do corpo e do movimento com as vivências, expectativas, projetos e escolhas de vida dos alunos para que possam comunicar, expressar, imaginar e atribuir, articular, criar significados para viver em sociedade. Por exemplo, pode-se problematizar a questão da perfeição física na execução dos movimentos (é necessária? quando? por quê?), os conceitos de certo e errado (para quem? por quê?), o virtuosismo físico, os valores sociais acoplados à performance corporal (principalmente em seus aspectos de competitividade, exibicionismo etc. hoje vendidos como “bons”).

No entanto, propõe-se que nesses ciclos se dê ênfase aos processos da dança e aos conteúdos que articulem o fazer artístico à sociedade global. Ou seja, busca-se que sejam trabalhados os diversos aspectos da improvisação, dos repertórios (interpretação) e da composição coreográfica, traçando relações diretas com a história da dança, a apreciação (dimensões socioculturais e estética) e com as outras linguagens artísticas. Serão enfatizadas a pesquisa individual e coletiva para elaboração dos processos criativos e as discussões e articulações entre fazer, apreciar e contextualizar a dança e a vida em sociedade (em seus aspectos de cooperação, inter-relação, autonomia e diversidade).

- **Contribuições da Dança para a educação de alunos adolescentes/jovens.**

Infelizmente, ainda são poucas as pesquisas nesta área, mas já são suficientes para nos fornecer bases para uma proposta educacional em Dança significativa para os jovens que vivem no mundo contemporâneo. Propomos que o professor que trabalhe com a Dança em localidades diferentes das pesquisadas sempre ouça atentamente o que seus alunos têm a dizer sobre seus corpos, sobre o que dançam e/ou gostariam de dançar; que observe atentamente as escolhas de movimento e como eles são articulados em suas criações de dança, para que possa escolher conteúdos e procedimentos não somente adequados, mas também problematizadores das realidades em que esses corpo/danças estão inseridos.

É importante, portanto, que o corpo não seja tratado como “instrumento” ou “veículo” da dança, como comumente se pensa. O corpo é conhecimento, emoção, comunicação, expressão. Ou seja, o corpo somos nós e nós somos o nosso corpo. Portanto, o corpo é a nossa dança e a dança é o nosso corpo. É simples verificar-se, por exemplo, que

nossos alunos, graças à imensa variedade de corpos existentes em nossa sociedade, darão “temperos” diferentes às danças criadas quer pelo grupo classe, quer pelo professor ou pela sociedade (no caso dos repertórios das culturas). É esta uma das grandes riquezas e contribuições da dança no processo educacional: a possibilidade de conhecer, reconhecer, articular e imaginar a dança em diferentes corpos, e, portanto, com diferentes maneiras de viver em sociedade.

No entanto, quando alunos jovens se referem a seus corpos, constantemente desvalorizam esta diferença.

Em pesquisas com jovens sobre aulas de Dança na escola, o que mais tem chamado a atenção dos pesquisadores é o fato de os alunos se engajarem/gostarem dessas aulas porque são “divertidas”. Acreditando no prazer e na diversão como fonte de significado para a vida, e não simplesmente como “descanso para as aulas pesadas”, a pergunta que se segue é, obviamente, o que é “divertido” para eles?

Os alunos podem, por meio da Dança reforçar laços de amizade, trabalhar e conhecer o grupo, assim como conhecer a si próprios de outra maneira, dando importância à questão da auto-estima. Alunos afirmam também que durante as aulas podem desafiar o corpo físico, criar danças que fazem sentido para eles, aprender bastante “para poder mostrar”, experimentar novas formas de expressão que não são possíveis por meio das palavras.

Não ficam de fora as afirmações de que as aulas de Dança são importantes para aliviar o estresse do dia-a-dia e as tensões e pressões escolares, assim como a possibilidade de estarem se movendo pelo simples prazer de estar em contato com o corpo e com o movimento. Em suma, para os alunos dançar é uma possibilidade de se perceberem livres e estarem vivos.

Outra visão relaciona-se ao conceito de dança entre alunos desses ciclos que já podem estar até mesmo um pouco cristalizado por causa das relações com a mídia e com o conceito de corpo dessa geração. Muitas vezes, a dança é sinônimo de código (balé clássico, moderno, contemporâneo), de “coreografia pronta” (geralmente para ser apresentada em festivais e festas), de estilo musical (por exemplo, *funk*, *rap*, *reggae*, *street dance*, *dance*). Esta última merece destaque, pois há forte relação nessa faixa etária entre dança e música, sendo a segunda um dos principais elementos motivadores para aulas de Dança. Se por um lado a música estimula os movimentos, a dança, por outro, pode também restringi-los, pois a sociedade já tem modelos de danças que se “encaixam” a certos estilos de música.

Esse conceito de Dança pode dificultar o trabalho criativo em sala de aula que os próprios alunos atestam apreciar, pois há que primeiramente vencer as barreiras impostas pela sociedade. Ultrapassada, discutida e problematizada a necessidade de códigos externos, pode-se trabalhar com outros processos criativos em dança para que o vocabulário corporal e de movimento dos alunos seja ampliado. Esse enfoque possibilita ao aluno aprender a tomar decisões, a optar, a dialogar com as danças e com a sociedade.

Dança: objetivos gerais

A Dança para os terceiro e quarto ciclos relaciona-se mais diretamente às experiências corporais de movimento e de dança dos alunos, à vida em sociedade, possibilitando que o aluno seja capaz de:

- construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade;
- aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas;
- situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea;
- buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança.

Conteúdos de Dança

Como qualquer outra manifestação artística, a dança é forma de conhecimento que envolve a intuição, a emoção, a imaginação e a capacidade de comunicação, assim como o uso da memória, da interpretação, da análise, da síntese e da avaliação crítica.

Os conteúdos específicos da Dança, portanto, podem ser agrupados em três aspectos principais que serão elencados e/ou privilegiados de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto sociopolítico e cultural em que se encontram: dançar, apreciar e dançar e as dimensões sociopolíticas e culturais da dança.

A aprendizagem da dança no ambiente escolar envolve a necessidade de técnica/ conhecimento/habilidades corporais como caminho para criação e interpretação pessoais da/em dança. Nesses ciclos, recomenda-se que progressivamente os alunos comecem a conhecer os princípios do movimento comuns às várias técnicas codificadas (equilíbrio, apoios, impulso etc.), princípios de condicionamento físico, elementos de consciência corporal e algumas técnicas codificadas que sejam significativas para suas realidades de alunos. Com isso, poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e, portanto, com diferentes épocas e culturas.

Para dançar e apreciar, inclui-se o aprendizado da coreologia, ou seja, compreender a lógica da dança: o que, como, onde e com o que as pessoas se movem. Mesmo existindo muitas variações, acabam se resumindo em partes do corpo, dinâmicas, espaço, ações e relacionamentos. Em síntese, são esses elementos que indicam como o corpo se move no tempo, no espaço e o uso da energia. Nesses ciclos, a ênfase maior será na relação entre os elementos estruturais da dança para criar desafios corporais que articulem um processo criativo significativo. Será dada também maior atenção às relações que se estabelecem entre os elementos do movimento e seus códigos socioculturais e afetivos. Por exemplo, que significados são na sociedade (grupo social, localidade) atribuídos ao caminhar rápida, leve e diretamente em um espaço como o centro da cidade? Quais os significados atribuídos ao uso do espaço pessoal e à afetividade na sociedade? Por exemplo, a ocupação da kinesfera (espaço pessoal) do outro ao abraçar e beijar alguém para cumprimentá-lo: em alguns países, diferentemente do Brasil, essa ocupação do espaço é sentida como invasiva, agressiva e violenta. E assim por diante.

A improvisação, a composição coreográfica, a interpretação de repertórios de diferentes épocas, localidades e estilos são processos da dança que diferenciam da educação do/pelo movimento. Compreender esses processos corporal e mentalmente faz com que se possa diferenciar a dança do simples “mover-se” e com que se estabelecem relações diretas e indiretas entre corpo, dança, sociedade. Trabalhando com os processos da dança, pode-se problematizar e perceber, metaforicamente ou não, vários aspectos que relacionam o corpo, a dança e a convivência em sociedade. Por exemplo, coreografar para um grupo, diferencia-se de coreografar com o grupo (no segundo caso deve-se considerar as idéias e opiniões do grupo e trabalhá-las em relação a que se tem).

O conhecimento da história da dança, formas e estilos (jazz, moderna, balé clássico, sapateado etc.), estudos étnicos (inclui-se o estudo das danças folclóricas e populares) poderá possibilitar ao aluno traçar relações diretas entre épocas, estilos e localidades em que danças foram e são (re)criadas, podendo, assim, estabelecer relações com as dimensões sociopolíticas e culturais da dança. O estudo desses aspectos encorajará os alunos a apreciar as diferentes formas de dança, associando-as a diferentes escolhas humanas que dependem de suas vivências estéticas, religiosas, étnicas, de gênero, classe social etc., possibilitando maior abertura e intercâmbio entre tempos e espaços distintos dos seus.

Dançar

- Desenvolvimento das habilidades corporais adquiridas nos ciclos anteriores, iniciando trabalho de memorização e reprodução de seqüências de movimentos quer criadas pelos alunos, pelo professor quer pela tradição da dança.

- Relacionamento das habilidades corporais adquiridas com as necessidades contidas nos processos da dança trabalhados em sala de aula.
- Reconhecimento das transformações ocorridas no corpo quanto à forma, sensações, percepções, relacionando-as às danças que cria e interpreta e às emoções, comportamentos, relacionamentos em grupo e em sociedade.
- Desenvolvimento de habilidades pessoais para trabalhar aquecimento, relaxamento e compensação do corpo, relacionando-as a noções de anatomia aprendidas.
- Reconhecimento da necessidade de trabalho de prevenção às lesões mais comuns nas aulas de dança (torções, luxações, fraturas etc.).

Apreciar e dançar

- Aperfeiçoamento e compreensão dos elementos do movimento: partes do corpo, dinâmicas do movimento, uso do espaço e das ações.
- Experimentação e diferenciação entre repertório, improvisação, composição coreográfica e apreciação, atentando para as diferentes sensações e percepções individuais e coletivas que ocorrem nos quatro processos.
- Experimentação, investigação e utilização de diferentes estímulos para improvisação (instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos etc.) e para composição coreográfica (notícias de jornal, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncio, objetos cênicos).
- Experimentação com as transições possíveis da improvisação à composição coreográfica e observação, conhecimento e utilização de alguns recursos coreográficos (AB, ABA, rondó etc.).
- Percepção das relações entre os diferentes estímulos utilizados nas composições e os diversos significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas.

- Observação e análise das tomadas de decisão pessoais e grupais em relação às conseqüências/resultados dos processos criativos.
- Identificação da relação/necessidade de “ajuste”, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e as relações grupais em sala de aula que ocorrem nos diferentes processos do fazer e apreciar da dança.

Dimensões histórico-sociais e culturais da dança e seus aspectos estéticos

- Conhecimento dos dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas e regiões.
- Reflexão sobre os principais aspectos de escolha de movimento, estímulos coreográficos, gênero e estilo dos coreógrafos estudados às danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções.
- Análise, registro e documentação dos próprios trabalhos de dança e dos utilizados por diferentes dançarinos e coreógrafos.
- Compreensão de parâmetros e métodos de análise de dança significativos para o grupo, diferenciando-os da interpretação pessoal de cada um.
- Reconhecimento de diversos pontos de vista, das subjetividades e das relações entre olhar-fazer em sala de aula e o contexto sociopolítico e cultural de cada um.
- Reflexão sobre o papel do corpo na dança em suas diversas manifestações artísticas.

Crítérios de avaliação em Dança

- **Saber mover-se com consciência, desenvoltura, qualidade e clareza dentro de suas possibilidades de movimento e das escolhas que faz.**

Com este critério busca-se que o aluno conheça as possibilidades de movimento humano e possa fazer/criar movimentos/danças próprios de acordo com suas escolhas pessoais, respeitando e compreendendo seus limites/possibilidades físicas, emocionais e intelectuais.

- **Conhecer as diversas possibilidades dos processos criativos em dança e suas interações com a sociedade.**

Com este critério busca-se que o aluno possa escolher consciente e criticamente papéis e propostas criativas que sejam significativas para ele, para o desenvolvimento da arte e para a convivência em sociedade.

- **Tomar decisões próprias na organização dos processos criativos individuais e de grupo em relação a movimentos, música, cenário e espaço cênico.**

Com este critério busca-se que o aluno integre os diversos elementos que constituem o processo de elaboração de uma dança, relacionando-os entre si, com as outras linguagens artísticas e com a sociedade.

- **Conhecer as principais correntes históricas da dança e as manifestações culturais populares e suas influências nos processos criativos pessoais.**

Com este critério busca-se que o aluno possa situar os movimentos artísticos no tempo e no espaço para que estabeleça relações entre a história da dança e os processos criativos pessoais de forma crítica e transformadora.

- **Saber expressar com desenvoltura, clareza, critério suas idéias e juízos de valor a respeito das danças que cria e assiste.**

Com este critério espera-se que o aluno integre seu conhecimento corporal, intuitivo, sintético, imaginativo, perceptivo aos processos analíticos, mentais, lógicos e racionais da dança.

MÚSICA

Nas últimas décadas tem-se presenciado a profunda modificação no pensamento, na vida, no gosto dos jovens. Com o advento de novos paradigmas perceptivos, novas relações tempo e espaço, múltiplos interesses, poderes, modos tecnológicos de comunicação, verificam-se as transformações mais variadas que se processam simultaneamente, trazendo outras relações entre os jovens, as máquinas e os sons. O ritmo de pulsação excitante e envolvente da música é um dos elementos formadores de vários grupos que se distinguem

pelas roupas que vestem, pelo comportamento que os identificam e pelos estilos musicais de sua preferência: *rock*, *tecno*, *dance*, *reggae*, *pagode*, *rap*, entre tantos outros.

Junto a essas mudanças ocorrem outras, o que faz com que muitos se perguntem: como são os hábitos musicais dos jovens? Como está se formando o gosto musical do adolescente/jovem? Muitas vezes o som que ele ouve está associado ao volume alto, a fatos de sua vida. Dependendo das condições econômicas ele compra, grava, regrava ou empresta fita, ouve bastante rádio, numa busca de escuta musical constante, fazendo do “som” um companheiro cotidiano, sendo comum cantar e/ou dançar ao escutá-lo. Em nosso país, a maioria dos jovens não toca um instrumento musical, mas gostaria de fazê-lo, diz que “não tem voz”, mas gostaria muito de “saber cantar direito”. E assim, junto aos amigos, comentando, discutindo e apreciando inúmeras músicas, vai se formando o gosto musical do adolescente. Acompanhando os sucessos musicais, assistindo a vídeos, escolhendo programas específicos de rádio ou televisão, escutando discos, fitas, CDs, utilizando *walkman*, e outros envolve-se na rede das mídias. Ele é o grande receptor das músicas da moda. Produzindo música também... mas pouco!

E como a escola lida com essas pessoas, seus alunos? É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos.

Estabelecendo relações com grupos musicais da localidade e da região, procurando participar em eventos musicais da cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, a escola pode oferecer possibilidades de desenvolvimento estético e musical por meio de apreciações artísticas. Várias manifestações musicais, tais como os movimentos que têm vigorosa mistura entre som internacional e os ritmos locais permitem sentir e refletir sobre suas respectivas estéticas, percebendo influências culturais de várias ordens e a presença da cultura oral. O quando e como trabalhar os vários tipos de música levados para a sala de aula vai depender das opções feitas pelo professor, tendo em vista os alunos, suas vivências e o meio ambiente, e vai depender da bagagem que ele traz consigo: vai depender de seu “saber música” e “saber ser professor de música”.

O adolescente/jovem dos terceiro e quarto ciclos da escola de ensino fundamental, em fase de muitas experimentações, pode aprender a explorar diferentes estruturas sonoras, contrastar e modificar idéias musicais. A partir de suas condições de interpretação musical, expressividade e domínio técnico básico, pode improvisar, compor, interpretar, explorando diversas possibilidades, meios e materiais sonoros, utilizando conhecimentos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente. Conhecendo e apreciando músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero.

Quanto ao aluno adulto de terceiro e quarto ciclos (realidade de escolarização fundamental ainda existente em nosso país), a escola deve também garantir-lhe uma educação musical em que seu imaginário e expressão musical se manifestem nos processos de improvisar, compor e interpretar, oferecendo uma dimensão estética e artística, articulada com apreciações musicais. A consciência estética de jovens e adultos é elaborada no cotidiano, nas suas vivências, daí a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de criação e apreciação musicais significativas.

Neste século, com os avanços da eletrônica refletindo-se na fabricação de novos instrumentos e equipamentos para produção sonora, o surgimento de novas linguagens musicais e respectivas estéticas refletem-se na criação de diversas técnicas de composição. São caminhos em aberto em que se encontram músicas eletrônicas resultantes de processos desenvolvidos no âmbito popular, como o *rock*; e músicas eletrônicas resultantes de processos de erudição, tais como as músicas eletroacústicas, bem como interpretações que têm ocorrido entre essas duas vertentes. Discussões e percepções sonoras dessa natureza podem estar presentes na educação musical proposta e desenvolvida na escola.

Paralelamente ao aumento progressivo da simultaneidade e intensidade dos sons, ocasionando mudanças no meio ambiente sonoro, apresenta-se hoje uma área emergente na educação musical: a Ecologia Acústica¹². Trabalhando com a percepção dos sons do meio ambiente, ela procura estudar os sons quanto à sua propagação e densidade em espaços diferenciados. Essa área tem como objetivo desenvolver no aluno uma atitude crítica diante das conseqüências da poluição sonora para o organismo humano, bem como maior sensibilidade e consciência ante o meio ambiente em que se vive. Com esse intuito, surgem propostas como: criação musical a partir de paisagens sonoras de diferentes épocas e espaços, audição de músicas que apresentem paisagens sonoras¹³; escuta atenta, crítica e questionadora dos sons do meio ambiente, idealizando mudanças desejáveis na busca da saúde como qualidade de vida.

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música. Construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano.

¹² Ecologia acústica é o estudo dos efeitos do ambiente acústico nas respostas físicas ou características comportamentais das criaturas que vivem nele. Segundo Murray Schaffer, *The turning of the world*, McClelland and Stewart, 1997, o objetivo principal da ecologia acústica é chamar a atenção para os desequilíbrios (nessas relações) que podem causar efeitos prejudiciais à saúde.

¹³ Paisagem sonora, tradução do termo "soundscape". Tecnicamente qualquer parte do ambiente sonoro é tomada como campo de estudo. O termo pode referir-se tanto a ambientes reais, quanto a construções abstratas, tais como composições musicais, montagens em fita, particularmente quando consideradas como um ambiente. Ver M. Schaffer, *op. cit.*

Música: objetivos gerais

- Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar.
- Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros.
- Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação.
- Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos, desenvolvendo variadas maneiras de comunicação.
- Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária (tessitura, questões de muda vocal etc.).
- Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento.
- Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas e valores.
- Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical.

- Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.
- Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica.
- Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espaço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo).
- Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho.

Conteúdos de Música

Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação.

- Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística.
- Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.) em processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas.
- Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da “Maria Fumaça”, sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a idéias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares.

- Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos, empregando-os de modo individual e/ou coletivo em criações e interpretações.
- Construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não-convencionais a partir da pesquisa de diversos meios, materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música.
- Elaboração e leitura de trechos simples de música grafados de modo convencional e/ou não-convencional, que registrem: altura, duração, intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais.
- Criação a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento, procurando o domínio de conteúdos da linguagem musical.
- Formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical: improvisando, compondo e interpretando e cuidando do desenvolvimento da memória musical.
- Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação.
- Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo.
- Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam.

- Criação e interpretação de *jingles*, trilha sonora, arranjos, músicas do cotidiano e as referentes aos movimentos musicais atuais com os quais os jovens se identificam.

Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

- Manifestações pessoais de idéias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição.
- Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas, quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado.
- Audição, comparação, apreciação e discussão de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório.
- Apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer dos tempos e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e com as demais áreas do conhecimento.
- Audição de músicas brasileiras de várias vertentes, considerações e análises sobre diálogos e influências que hoje se estabelecem entre elas e as músicas internacionais, realizando reflexões sobre respectivas estéticas.
- Participação, sempre que possível, em apresentações ao vivo de músicas regionais, nacionais e internacionais, músicas da cultura popular, étnicas, do meio sociocultural, incluindo fruição e apreciação.
- Discussões sobre músicas próprias e/ou de seu grupo sociocultural, apreciando-as, observando semelhanças e diferenças, características e influências recebidas, desenvolvendo o espírito crítico.

- Percepção, identificação e comparação de músicas de culturas brasileiras, observando e analisando características melódicas, rítmicas, dos instrumentos, das vozes, formas de articular os sons, interpretações, sonoridades etc.
- Considerações e comparações sobre usos e funções da música no cotidiano, manifestações de opiniões próprias e discussões grupais sobre estéticas e preferências por determinadas músicas e estilos, explicitando pontos de vista, discutindo critérios utilizados, observando influências culturais nas participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.
- Reflexões sobre os efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, discutindo sobre prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas.
- Discussões e reflexões sobre a música que o aluno consome, tendo em vista o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação de seu gosto, a cultura das mídias.
- Identificação e descrição de funções desempenhadas por músicos: cantor, regente, compositor de *jingles* para comerciais, guitarrista de uma banda de *rock* etc.; e encontros com músicos e grupos musicais da localidade e região, discutindo interpretações, expressividade, técnicas e mercado de trabalho.

Compreensão da Música como produto cultural e histórico.

- Identificação da transformação dos sistemas musicais (modal, tonal, serial), ao longo da história e em diferentes grupos e etnias, e sua relação com a história da humanidade.
- Conhecimento de algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da história e respectivas modificações pelas quais passou a linguagem musical.
- Identificação e caracterização de obras e estilos musicais de distintas culturas, relacionando-os com as épocas em que foram compostas.

- Pesquisa, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira.
- Conhecimento e adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas, analisando usos, funções, valores e estabelecendo relações entre elas.
- Discussão de características e aspectos de músicas do cotidiano, do meio sociocultural, nacionais e internacionais, observando apropriações e reelaborações que têm acontecido no decorrer dos tempos.
- Investigação da contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e para a cultura musical da época, correlações com outras áreas do conhecimento e contextualizações com aspectos histórico-geográficos, bem como conhecimento de suas vidas e importância de respectivas obras.
- Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos.
- Contextualização no tempo e no espaço das paisagens sonoras de diversos meio ambientes, reflexão e posicionamento sobre as causas e conseqüências da qualidade atual de nosso ambiente sonoro, projetando transformações desejáveis.
- Discussão sobre a transformação de valores, costumes, hábitos e gosto musical, com os avanços da música eletrônica (nos processos desenvolvidos no âmbito popular ou de erudição) nessas últimas décadas e possíveis razões que têm influenciado essas transformações.
- Contatos com formas de registro e preservação (discos, partituras, fitas sonoras etc.), informação e comunicação musicais presentes em bibliotecas e midiatecas da cidade, região e conhecimento sobre possibilidades de utilização.
- Comparação e compreensão do valor e função da música de diferentes povos e épocas, e possibilidades de trabalho que ela tem oferecido.

Critérios de avaliação em Música

- **Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno improvisa, compõe, interpreta vocal e/ou instrumentalmente, pesquisando, experimentando e organizando diferenciadas possibilidades sonoras e se o aluno improvisa com desembaraço, se compõe pequenos trechos com desenvoltura, se interpreta com expressividade, sabendo trabalhar em equipe e respeitando a produção própria e a de colegas.

- **Utilizar conhecimentos básicos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno utiliza conhecimentos básicos da linguagem e grafia musical, como meios de comunicação e expressão de idéias e sentimentos e se manifesta cooperação, interagindo grupalmente em processos de criação e interpretação musicais.

- **Conhecer e apreciar músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece a música de seu meio sociocultural, bem como a transformação dela como produto cultural, histórico e geográfico e reconhece alguns estilos musicais de diferentes épocas, sociedades, etnias, e respectivos valores, características e funções. Se, ao apreciar músicas de distintas culturas e épocas, o aluno valoriza essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero.

- **Reconhecer e comparar — por meio da percepção sonora — composições quanto aos elementos da linguagem musical.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno identifica estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre e utiliza vocabulário musical adequado para comparar composições que apresentem estéticas diferenciadas.

- **Refletir, discutir e analisar aspectos das relações socioculturais que os jovens estabelecem com a música pelos meios tecnológicos contemporâneos, com o mercado cultural.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece e analisa criticamente as inter-relações do jovem com a cultura das mídias, tendo o cotidiano como ponto de partida e se o aluno reflete, analisa e discute questões do mercado cultural, funções e formas de consumo da música.

TEATRO

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano.

A necessidade de narrar fatos e representar por meio da ação dramática está presente em rituais de diversas culturas e tempos, e provavelmente diz respeito à necessidade humana de recriar a realidade em que vive e de transcender seus limites.

Pode-se relacionar a base desse processo de investigação próprio ao teatro com os processos de imitação, simbolização e jogo na infância. A criança observa gestos e atitudes no meio ambiente, joga com as possibilidades do espaço, faz brincadeiras de faz-de-conta e vive personagens como o herói construído na música de Chico Buarque de Holanda.

O jogo pode ser entendido também como um “jogo de construção”¹⁴. O jogo de construção não é uma fase da evolução genética mas sim um instrumento de aprendizagem com o qual a criança opera, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e praxis artística. O jogo teatral é um jogo de construção em que a consciência do “como se” é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma linguagem artística — o teatro.

O teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, idéias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização.

A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambigüidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras. O teatro como diálogo entre palco e platéia pode se tornar um dos parâmetros de orientação educacional nas aulas de teatro; para tanto, deverá integrar-se aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação da área.

A tematização do texto dramático inicia-se no plano sensório-corporal, por meio da

¹⁴ Cf. J. Piaget, *A formação do símbolo na criança*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

experimentação com gestos e atitudes. A potencialidade crítica do exercício com a linguagem gestual desenvolve-se por intermédio da observação do cotidiano e no confronto entre o texto e os gestos que nascem nas cenas. O gesto tem um início, um meio e um fim, passíveis de serem determinados. O gesto pode ser imitado (representado e apresentado) e reconstruído; ele pode ser armazenado na memória e repetido. O texto é ao mesmo tempo objeto de imitação crítica dos jovens e princípio unificador do processo pedagógico, se for permitida liberdade e diversidade de construções.

As fontes de estudo do teatro podem ser encontradas na história do teatro, na encenação, na dramaturgia, na cenografia, além dos métodos de ensino e aprendizagem teatral. É possível destacar momentos, períodos e fatos no contexto da história do teatro e/ou no contexto do aluno, sobre os quais será realizada pesquisa em sala de aula, enriquecendo a prática de análise e reflexão sobre o jogo teatral com o texto dramático. Esse processo de criação de cenas dos alunos pode ser aberto para a escola e complementada com processos de apreciação artística por meio de visitas a casas de espetáculo, vídeos e outras fontes como livros, filmes, fotos etc.

É sempre desejável que haja uma integração entre a produção e a apreciação artística. O importante a ser ressaltado é que toda prática de teatro deve ter como base a observação, a pesquisa e o entendimento de que os textos dramáticos, as formas de representação e as formas cênicas têm tradições inseridas em diversas épocas e culturas que podem ser objeto de estudo e transformações no contexto presente do aluno.

Por meio dos jogos o aluno se familiariza com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena. Ao observar jogos teatrais, ao assistir a cenas e espetáculos, o aluno aprende a distinguir concepções de direção, estilos de interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação. Aprecia o conjunto da encenação e desenvolve, enfim, a atitude crítica.

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens, propiciando informações que lhes dêem melhores condições nas opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. O jovem encontra no teatro um espaço de liberdade para se confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade.

O contato com as formas de representação dramática nos remetem a outras e diferentes narrativas. A identificação dos adolescentes e jovens com a narrativa é um ponto crucial para o ensino do teatro, pois se trata de educar a recepção desses modos narrativos, que estão presentes também na publicidade e nas mídias. Ler uma peça de dramaturgia trágica ou um roteiro radiofônico, assistir a uma cena de novela, atentar para uma cena de um filme de suspense ou para uma publicidade cômica, a construção de um personagem, a concepção e detalhes de um cenário, pode vir a ser um exercício interessante. Por exemplo, a leitura de como a história está sendo contada, os ritmos, pontuações, acentuações podem ser um exercício fundamental para a construção de uma atitude crítica diante das formas dramáticas inseridas nos meios de comunicação de massa.

Refletir sobre o ambiente das mídias é dar oportunidade para que o jovem/adolescente se posicione em relação ao volume e tipo de informação que recebe. Por meio do exercício e da pesquisa chega-se à argumentação crítica, buscando esclarecer os modos de construção e os códigos pelos quais a ficção é veiculada. Ir ao teatro e/ou assistir às programações de ficção, mediada ou não, amplia a criação de um discurso próprio e organizado, passando a ser aprendizado imprescindível, prática deliberada e operante, a que os jovens podem se dedicar.

Teatro: objetivos gerais

Ao longo dos terceiro e quarto ciclos espera-se que o aluno seja capaz de:

- compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica;
- compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral;
- improvisar com os elementos da linguagem teatral. Pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral;
- empregar vocabulário apropriado para a apreciação e caracterização dos próprios trabalhos, dos trabalhos de colegas e de profissionais do teatro;
- conhecer e distinguir diferentes momentos da História do Teatro, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção teatral contemporânea;
- conhecer a documentação existente nos acervos e arquivos públicos sobre o teatro, sua história e seus profissionais;
- acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local, as formas de representação dramática veiculadas pelas mídias e as manifestações da crítica sobre essa produção;
- estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral na escola;

- conhecer sobre as profissões e seus aspectos artísticos, técnicos e éticos, e sobre os profissionais da área de teatro;
- reconhecer a prática do teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social.

Conteúdos de Teatro

Teatro como comunicação e produção coletiva.

- Participação em improvisações, buscando ocupar espaços diversificados, considerando-se o trabalho de criação de papéis sociais e gêneros (masculino e feminino) e da ação dramática.
- Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral.
- Identificação e aprofundamento dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral: atuantes/papéis, atores/personagens, estruturas dramatúrgicas/peça, roteiro/enredo, cenário/locação (definido pela organização de objetos de cena, ou ainda pelo jogo de cena dos atuantes).
- Exercício constante da observação do universo circundante, do mundo físico e da cultura (de gestos e gestualidades próprias de indivíduos ou comunidades; de espaços, ambientes, arquiteturas; de sonoridades; de contingências e singularidades da nossa e de outras culturas).
- Experimentação, pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem teatral, como: maquiagem, máscaras, figurinos, adereços, música, cenografia, iluminação e outros.
- Experimentação de construção de roteiros/cenas que contenham: enredo/história/conflito dramático, personagens/diálogo, local e ação dramática definidos.
- Experimentação na adaptação em roteiros de: histórias, notícias, contos, fatos históricos, mitos, narrativas populares em diversos períodos históricos e da contemporaneidade.
- Experimentação, pesquisa e criação dos meios de divulgação do espetáculo teatral como: cartazes, faixas, filipetas, programas e outros.

- Participação de todo o grupo nos exercícios e apresentações sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos, favorecendo o processo intergrupar e com outros grupos da escola ou da comunidade.
- Pesquisa e otimização dos recursos próprios para a atividade teatral disponíveis na própria escola e na comunidade.

Teatro como apreciação.

- Reconhecimento e identificação da interdependência dos diversos elementos que envolvem a produção de uma cena: a atuação, a coordenação da cena, o cenário, a iluminação, a sonorização.
- Reconhecimento da relação teatral atuentes e público (palco-platéia) como base nas atividades dos jogos teatrais e da organização das cenas.
- Observação e análise da necessidade de reformulação constante dos produtos das cenas em função do caráter inacabado da cena teatral.
- Exercício constante de observação e análise diante das propostas e cenas de colegas, por meio de formulações verbais e escritas.

Teatro como produto histórico-cultural.

- Compreensão do teatro como atividade que favorece a identificação com outras realidades socioculturais.
- Compreensão e pesquisa dos diferentes momentos da história do teatro, dos autores de teatro (dramaturgos), dos estilos, dos encenadores, cenógrafos.
- Interação e reconhecimento da diversidade cultural (diferentes crenças, diferentes hábitos, diferentes narrativas, diferentes visualidades) presentes no teatro de diferentes culturas.
- Compreensão e distinção das diferentes formas de construção das narrativas e estilos: tragédia, drama, comédia, farsa, melodrama, circo, teatro épico.

- Compreensão e análise de formas teatrais regionais, nacionais e internacionais, esclarecendo suas tradições, características e modos de construção.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e identificação das estruturas, dos personagens, do conflito, dos estilos e dos gêneros teatrais.
- Freqüentação e pesquisa do movimento teatral na comunidade, na cidade, no estado, no país e internacional, para observar o trabalho de atores, diretores, grupos regionais e a crítica de espetáculos.
- Consulta e levantamentos em centros de documentação, arquivos multimídias, acervos e em bancos de textos dramáticos sobre o teatro local, nacional e sobre a dramaturgia universal.

Critérios de avaliação em Teatro

- **Saber improvisar e atuar nas situações de jogos, explorando as capacidades do corpo e da voz.**

Com este critério pretende-se verificar se o aluno busca o enfrentamento nas situações de jogos, articulando estruturas de linguagem teatral por meio do gesto, movimento e voz. Pretende-se verificar também se ele é capaz de relacionar e fazer sínteses das observações que realiza no cotidiano, manifestando-as por meio de gestos no jogo teatral.

- **Estar capacitado para criar cenas escritas ou encenadas, reconhecendo e organizando os recursos para a sua estruturação.**

Com este critério pretende-se verificar se o aluno organiza cenas e identifica os diversos elementos (atuação, cenário, figurino, iluminação, sonoplastia) e sua integração. Se escreve ou adapta roteiros simples a partir das cenas.

- **Estar capacitado a emitir opiniões sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética, artística, étnica ou de gênero.**

Com este critério pretende-se verificar se o aluno manifesta julgamentos, idéias e sentimentos, oral ou por escrito, sobre seu trabalho, dos colegas, espetáculos e textos dramáticos, fundamentados na observação de sua prática, na pesquisa e nos conhecimentos adquiridos, interagindo com o julgamento dos colegas e aprofundando sua perspectiva

crítica. Se reconhece e valoriza a crítica teatral. Se articula um vocabulário adequado em momentos de reflexão sobre processos de criação ou apreciação teatral.

- **Identificar momentos importantes da história do teatro, da dramaturgia local, nacional ou internacional, refletindo e relacionando os aspectos estéticos e cênicos.**

Com este critério pretende-se verificar se o aluno percebe que existem diferentes momentos na história do teatro e que estão relacionados a aspectos socioculturais. Se reconhece a presença de alguns estilos e correntes teatrais nos trabalhos apresentados na escola, nos espetáculos a que assiste ou nos programas veiculados pelas mídias.

- **Valorizar as fontes de documentação, os acervos e os arquivos da produção artística teatral.**

Com este critério pretende-se verificar se o aluno valoriza e reconhece a importância da organização de seus próprios registros e anotações. Se frequenta, valoriza e respeita os centros de documentação da memória da atividade teatral nacional e de sua comunidade (centros culturais, museus, arquivos públicos, bibliotecas, mídiotecas). Se reconhece a importância da pesquisa nesses centros. Se reconhece o direito à preservação da própria cultura e das demais.

Orientações didáticas para Arte

Orientações didáticas para os cursos escolares de Arte referem-se ao modo de realizar as atividades e intervenções educativas junto aos estudantes nos domínios do conhecimento artístico e estético. São idéias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar o aperfeiçoamento dos saberes dos alunos na área de Arte. Mas não são quaisquer métodos e procedimentos, e sim aqueles que possam levar em consideração o valor educativo da ação cultural da arte na escola. As orientações didáticas referem-se às escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho artístico em sala de aula. Referem-se aos direcionamentos para que os alunos possam produzir, compreender e analisar os próprios trabalhos e apreender noções e habilidades para apreciação estética e análise crítica do patrimônio cultural artístico.

A didática do ensino de Arte manifesta-se em geral em duas tendências: uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos. Outra, que trata de atividades somente auto-estimulantes. Ambas favorecem tipos de aprendizagens distintas, que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno.

No entanto, sabe-se que em Arte existem estratégias individuais para a concretização de trabalhos, e que os produtos nunca são coincidentes nos seus resultados. Conhecer a diversidade da produção artística observando os processos de criação é, portanto, aspecto constitutivo da orientação didática.

As atividades propostas na área de Arte devem garantir e ajudar os alunos a desenvolver modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação.

Os encaminhamentos didáticos expressam, por fim, a seriação de conteúdos da área e as teorias de arte e de educação selecionadas pelo docente.

CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM

O processo de conhecimento na área artística se dá especialmente por meio da resolução de problemas, assim como nas outras disciplinas do currículo escolar. Quais questões devem ser propostas para os alunos durante sua aprendizagem artística, ou dito de outro modo, o que é resolver problemas em arte? A partir da reflexão sobre essa pergunta, são apresentados alguns pontos que visam a orientar os professores de Arte na compreensão das tarefas e papéis que podem desempenhar a fim de instrumentalizar o processo de aprendizagem dos alunos. Podem-se identificar duas classes de problemas que fazem parte do conjunto de atividades da área artística:

- Problemas inerentes ao percurso criador do aluno, ligados à construção da forma artística, ou seja, à criação, envolvendo questões relativas às técnicas, aos materiais e aos modos pessoais de articular sua possibilidade expressiva às técnicas e aos materiais disponíveis, organizados em uma forma que realize sua intenção criadora. No percurso criador específico da arte, os alunos estabelecem relações entre seu conhecimento prévio na área artística e as questões que determinado trabalho desperta; entre o que querem fazer e os recursos internos e externos de que dispõem; entre o que observam nos trabalhos dos artistas, nos trabalhos dos colegas e nos que eles mesmos vêm realizando. Estabelecem relações entre os elementos da forma artística que concorrem para a execução daquele trabalho que estão fazendo, como as relações entre diferentes qualidades visuais, sonoras, de personagens, de espaço cênico etc. Além disso, propõem problemas, tomam decisões e fazem escolhas quanto a materiais, técnicas, espaços, imagens, sonorizações, personagens e assim por diante.

São questões que se apresentam durante sua atividade individual ou grupal, que mobilizam o conhecimento que têm dos conteúdos de Arte, suas habilidades em desenvolvimento, sua curiosidade, segurança ou insegurança interna para experimentar e correr riscos, suas possibilidades de avaliar resultados, o contato significativo com suas necessidades expressivas, sua percepção com relação aos passos de seu processo de criação, sua sensibilidade para observar e refletir sobre seu trabalho e seguir os caminhos que este lhe suscita, sua disponibilidade para conviver com a incerteza e o resultado não-desejado e muitas outras possibilidades que fazem parte de todo processo de criação.

O professor precisa compreender a multiplicidade de situações de aprendizagem para detectar, problematizar e ampliar as experiências dos alunos. Cabe ao professor criar atividades para estimular o percurso criador de cada aluno em particular e do grupo, segundo os níveis de competência e as necessidades internas e externas de cada momento singular de criação.

- A aprendizagem dos alunos também pode se dar por outra classe de problemas, inerente às propostas feitas pelo professor, que caracterizam uma intervenção fundamentada em questionamentos como parte da atividade didática. Tal intervenção pode ocorrer em vários aspectos dessa atividade, antes e durante o processo de criação artística dos alunos e também durante as atividades de apreciação de obras de arte e de investigação sobre artistas e outras questões relativas aos produtos artísticos. É importante esclarecer que a qualidade dessa intervenção depende da experiência que o professor tem, tanto em arte quanto de seu grupo de alunos. É fundamental que o professor conheça, por experiência própria, as questões que podem ocorrer durante um processo de criação, saiba formular para si mesmo perguntas relativas ao conhecimento artístico e saiba observar seus alunos durante as atividades que realizam, para que esse conjunto de dados conduzam suas intervenções e reflexões.

Não se trata de uma intervenção mecânica que resulte apenas em testar o nível de conhecimento imediato dos alunos ou a mera aplicação de técnicas. A produção de um conhecimento vivo e significativo de arte para professores e alunos requer intervenções educativas que orientem o trabalho dos estudantes para a percepção, análise e solução de questões artísticas e estéticas e uma intervenção em que o professor é consciente de seus objetivos, conteúdos, métodos e modos de avaliação.

A intervenção do professor abarca, portanto, diferentes aspectos da ação pedagógica e se caracteriza como atividade criadora, tendo como princípio que ele é antes de mais nada um educador que intencionalmente cria, sente, pensa e transforma. Estão relacionadas

a seguir algumas situações em que a intervenção do professor pode se dar, apresentadas como orientações didáticas para seu trabalho.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO DE TRABALHO

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito:

- à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;
- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades.

Um espaço assim concebido convida e propicia a criação dos alunos. Um espaço desorganizado, impessoal, repleto de clichês, como as imagens supostamente infantis, desmente o propósito enunciado pela área. A criação do espaço de trabalho é um tipo de intervenção que “fala” a respeito das artes e de suas características por meio da organização de formas manifestadas no silêncio, em ruídos, sons, ritmos, luminosidades, gestos, cores, texturas, volumes, do ambiente que recebe os alunos, em consonância com os conteúdos da área.

OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS

Neste plano, o professor também é um criador de formas de registrar e documentar atividades. Tais registros desempenham papel importante na avaliação e no desenvolvimento do trabalho, constituindo-se fontes e recursos para articular a continuidade das aulas e devem ser coerentes com o projeto da escola e do professor na sala de aula. São, entre outros, relatos de aula, as observações sobre cada aluno e sobre as dinâmicas dos grupos, a organização dos trabalhos realizados pelos alunos segundo critérios específicos, as perguntas surgidas a partir das propostas, descobertas realizadas durante a aula, os tipos de documentação, gravações, propostas de avaliação trabalhadas durante as aulas e as propostas de registros sugeridas pelos alunos, como fichas de observação, cadernos de percurso, “diários de bordo” e instrumentos pessoais de avaliação.

A PESQUISA DE FONTES DE INSTRUÇÃO E DE COMUNICAÇÃO EM ARTE

Outra vez se estabelece o caráter criador da atividade de pesquisa do professor. Trata-se da necessidade de buscar elementos disponíveis na realidade circundante que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos: imagens, textos que falem sobre a vida de artistas (seus modos de trabalho, a época, o local), textos críticos, textos literários, levantamento sobre artistas e artesãos locais, revistas, vídeos, fitas de áudio, cassetes, discos, manifestações artísticas da comunidade, exposições, apresentações musicais e teatrais, bem como acolhimento dos materiais trazidos pelos alunos.

A HISTÓRIA DA ARTE

O professor precisa conhecer a história da arte para poder escolher o que ensinar, com o objetivo de que os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as idéias e tendências de uma determinada época e localidade. A apreensão da arte se dá como fenômeno imerso na cultura e que se desvela nas conexões e interações existentes entre o local, o nacional e o internacional.

A PERCEPÇÃO DE QUALIDADES ESTÉTICAS

O professor precisa orientar tarefas em que os alunos percebam as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

AS AÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS

O professor na sala de aula é primeiramente um observador de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. A partir da observação constante e sistemática desse conjunto de

variáveis e tendências de uma classe, o professor pode tornar-se um criador de situações de aprendizagem. A prática de aula é resultante da combinação de vários papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois de cada aula.

Antes da aula:

- o professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas;
- o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados;
- o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço;
- o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico;
- o professor é um profissional que trabalha junto à equipe da escola.

Durante a aula:

- o professor é um incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno etc.) como nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades);
- o professor é estimulador do olhar crítico dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e das que são produzidas pelas culturas;
- o professor é propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística;

- o professor é inventor de formas de apreciação da arte — como apresentações de trabalhos de alunos —, e de formas de instrução e comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre artistas, escolha de objetos artísticos que chamem a atenção dos alunos e provoquem questões, utilizando-os como elementos para uma aula, leitura de notícias, poemas e contos durante a aula;
- o professor é acolhedor de materiais, idéias e sugestões trazidos pelos alunos (um familiar artesão, um vizinho artista, um livro ou um objeto trazido de casa, uma história contada, uma festa da comunidade, uma música, uma dança etc.);
- o professor é formulador de um destino para os trabalhos dos alunos (pastas de trabalhos, exposições, apresentações etc.);
- o professor é descobridor de propostas de trabalho que visam a sugerir procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de investigação ou de apreciação de obras de arte. Assim, exercícios de observação de elementos da natureza ou das culturas, por exemplo, podem desenvolver a percepção de linhas, formas, cores, sons, gestos e cenas, o que contribuirá para o enriquecimento do trabalho artístico dos alunos;
- o professor é reconhecedor do ritmo pessoal dos alunos, o que envolve seu conhecimento da faixa etária do grupo e de cada criança em particular;
- o professor analisa os trabalhos produzidos pelos alunos junto com eles, para que a aprendizagem também possa ocorrer a partir dessa análise, na apreciação que cada aluno faz por si do seu trabalho com relação aos dos demais.

Depois da aula:

- o professor é articulador das aulas, umas com relação às outras, de acordo com o propósito que fundamenta seu trabalho, podendo desenvolver formas pessoais de articulação entre o que veio antes e o que vem depois;

- o professor é avaliador de cada aula particular (contando com instrumentos de avaliação que podem ocorrer também durante o momento da aula, realizados por ele e pelos alunos) e do conjunto de aulas que forma o processo de ensino e aprendizagem; tal avaliação deve integrar-se no projeto curricular da sua unidade escolar;
- o professor é imaginador do que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das aulas anteriores e da seqüência de aprendizagens planejadas.

AS ATITUDES DOS ALUNOS

Durante o trabalho, o professor mostra a necessidade de desenvolvimento de atitudes não como regras exteriores, mas como condições que favorecem o trabalho criador dos alunos e a aprendizagem significativa de conteúdos.

O respeito pelo próprio trabalho e pelo dos outros, a organização do espaço, o espírito curioso de investigar possibilidades, a paciência para tentar várias vezes antes de alcançar resultado, o enfrentamento e incorporação das situações adversas que ocorrem no trabalho criador como problemas técnicos ou situações que fogem do controle (como um pingo de tinta na superfície trabalhada), o respeito pelas diferenças entre as habilidades de cada aluno, o saber escutar o que os outros dizem numa discussão, a capacidade de concentração para realização dos trabalhos são atitudes necessárias para a criação e apreciação artísticas. É importante que o professor descubra formas de comunicação com os alunos em que ele possa evidenciar a necessidade e a significação dessas atitudes durante o processo de trabalho dos alunos.

TRABALHO POR PROJETOS

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro).

O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Em um projeto o professor pode orientar suas atividades guiado por questões emergentes, idéias e pesquisas que os alunos tenham interesse.

O projeto cativa os alunos pela oportunidade de trabalhar com autonomia, tomando decisões e escolhendo temas e ações a serem desenvolvidos sob orientação do professor. Logo, em um projeto há uma negociação entre professores e alunos, que elegem temas e produtos de interesse, passíveis de serem estudados e concretizados.

Para que uma unidade didática se configure como projeto é necessário o estabelecimento de algumas ações:

- eleição de temas de projetos em conjunto com os alunos;
- participação ativa dos alunos em pesquisas e produções de referenciais ao longo do projeto em formas de registro que todos possam compartilhar;
- práticas de simulação de ações em sala de aula que criam correspondência com situações sociais de aplicação dos temas abordados – por exemplo, dar um seminário como se fosse um crítico de arte, opinar sobre uma peça apresentada como se estivesse falando para uma emissora de TV em programa de notícias culturais;
- eleição de idéias, pesquisas e temas relacionados aos conteúdos trabalhados, com o objetivo de estruturar um produto concreto, como um livro de arte, um filme, a apresentação de um grupo de música.

Os projetos também são muito adequados para que se abordem as linguagens artísticas que não foram eleitas no currículo daquele ciclo.

Um cuidado a ser tomado nos trabalhos por projetos é não deixar que seu desenvolvimento ocupe todas as aulas de um semestre. Deve-se circunscrever seu espaço nos planejamentos, pois projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade.

Na prática, os projetos podem envolver ações entre disciplinas, como Língua Portuguesa e Arte, ou Matemática e Arte e assim por diante. Os conteúdos dos Temas Transversais também são favoráveis para o trabalho com projetos em Arte.

O ensino fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as diversas disciplinas, se os educadores estiverem abertos para as relações que eles fazem por si. Os projetos devem buscar nexos na seleção dos conteúdos por série, enquanto as relações entre os distintos conhecimentos são realizadas pelo aluno. Cabe à escola dar-lhe essa oportunidade de liberdade e de autonomia cognitiva.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA PRADO, D. *O moderno teatro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- AMARAL, A. *Artes plásticas na semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- AMARAL, A. M. *Teatro de formas animadas*. São Paulo: Edusp, 1991.
- ANDRADE, M. *Dicionário musical brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: Ministério da Cultura; São Paulo: IEB/Edusp, 1989.
- _____. *Danças dramáticas do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: Ministério da Cultura; São Paulo: IEB/Edusp, 1982.
- ARANTES, A. A. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ARÊAS, V. *Iniciação à comédia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- ARENDR, H. *Que é autoridade? Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARGAN, G. C. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Estampa, 1988.
- ARGENTINA. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de curriculum. *Atualización curricular artes-música*. Documento de Trabajo n. 2, 1996.
- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira/USP, 1980.
- ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. *História da Arte-Educação em São Paulo*. São Paulo: Aesp, 1986.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). *Anais do III Encontro Anual*. Salvador, 1994.
- AYALA, M. e AYALA, M. I. N. *Cultura popular no Brasil*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1987.
- BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BACHELARD, G. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1986.
- BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. *Educação. Caminho para a construção da cidadania. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental. Educação Artística*. Salvador, 1994a.
- _____. *Educação. Entrando na Dança. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental*. Salvador, 1994b.

- BAIRON, S. *Multimídia*. São Paulo: Global, 1995.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Iochpe, 1991.
- _____. *Recorte e colagem. Influências de John Dewey no ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- _____. *Arte-educação no Brasil. Das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.
- BARRAUD, H. *Para compreender as músicas de hoje*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1975.
- BASTIDE, R. *Arte e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1979.
- BAUDRILLARD, J. *Simulacro e simulações*. Lisboa: Relógio D'água, 1991.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola plural. Proposta político-pedagógica*. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 1994.
- BENJAMIN, W. *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1983.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: COSTA LIMA, L. (org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BOAL, A. *O teatro do oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- BOLESZLAVSKI, R. *A arte do ator*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOSI, A. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- BRECHT, B. *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- BRONOWSKI, J. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- BROOK, P. *O teatro e seu espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1987.
- BUENOS AIRES. Secretaría de Educación. Dirección de Curriculum. *Actualización curricular. Area Artes. Expresión corporal*. Buenos Aires, 1996.
- BUSATO, C. O corpo, ponte entre o estar aí e o narrar-se. In: FERRARI, A. B. (Org.). *Adolescência: o segundo desafio*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- CADERNOS DE ESTUDO. *Educação musical*, n. 6. São Paulo: Atravéz; Belo Horizonte: EMUFG/FEA/Fapemig, 1997.
- CALABRESE, O. *A linguagem da arte*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

- CAMERON, H. E e KENDALL, D. *Kinetic sensory studies. A movement program for children*. Prahran: The Aldine Press, 1986.
- CANCLINI, N. G. *A socialização da arte. Teoria e prática na América Latina*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1984.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para o ensino de Educação Artística (ensino fundamental)*. Fortaleza, 1993.
- CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. Avaliação e aprendizagem. *Coleção Raízes e Asas*. São Paulo: Cenpec, 1995.
- CHACRA, S. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COKER, J. *The jazz idiom*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1975.
- COLL, C. *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós, 1992.
- CORRÊA, T. G. *Rock, nos passos da moda: mídia, consumo e mercado*. Campinas: Papyrus, 1989.
- COSTA RICA. Ministério de Educação Pública. *Programa de Educación Musical: I Ciclo, II Ciclo, III Ciclo*. San José: Ministério de Educación Pública, 1996.
- COURTNEY, R. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- D'AMICO, S. *História del teatro universal*. Buenos Aires: Ed. Losada, 1954.
- DEHENZELIN, M. *Construtivismo. A poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.
- DEWEY, J. *El arte como experiência*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1949.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA (edição concisa). Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo e educação básica das escolas públicas. Educação Artística*. Distrito Federal, 1993, p. 437-461.
- DOMINGUES, D. (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1997.
- DORT, B. *O teatro e sua realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- DWORECKI, S. *Em busca do desenho perdido*. Ed. Scipione Cultural/EDUSP.
- EFLAND, A. D. Conceptions of teaching in art education. *Art Education*, abr./79, p. 21-23.
- EISNER, E. W. *Procesos cognitivos y curriculum*. Una base para decidir lo que hay para enseñar. Barcelona: Educiones Martines Roca, 1987.
- _____. *Educating artistic vision*. Nova York: The Mcmillian Company; Londres: Coiher-Mcmillian, 1972.

- ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. National Arts Education Associations. *National standards for Arts Education. What every American should know and be able to do in the Arts*. Reston, 1994.
- FELDMAN, E. B. *Becoming human through art: a esthetic experience in the school*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- FERNANDES, I. M. B. A. Música na escola. In: FDE/APEOESP (Org.). *Educação artística*. São Paulo: FDE/Apeoesp, 1992.
- FERRAZ, M. H. C. T. e FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERRAZ, M. H. C. T. e SIQUEIRA, I. *Vivência, experimentação ou livro didático?* São Paulo: Loyola, 1987.
- FONTEERRADA, M. A linha e a rede. In: ANAIS do 6º Simpósio Paranaense de Ed. Musical. 1º Encontro Regional Sul da ABEM. Londrina: ABEM/UEL/FML, 1997.
- _____. A educação musical no Brasil. Algumas considerações. In: ANAIS do II Encontro Anual da ABEM. Salvador: Gráfica P & A, 1993.
- _____. Música, conhecimento e história: um exercício de contraponto. In: ANAIS do I Encontro Anual da ABEM. Curso de pós-graduação, mestrado e doutorado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, V. L. B. Panorama da música latino-americana. Aspectos relacionados com emoção, atitude, integração, motivação e educação. In: ANAIS do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical. VI Encontro Anual da ABEM. Salvador: ISME/ABEM, 1997.
- FUSARI, M. F. R e FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GAINZA, V. H. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1986.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GASSNER, J. *Mestres do teatro I e II*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GRIFFITHS, P. *Enciclopédia da música do século XX*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GOMBRICH, E. H. *Arte e ilusão*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GUINSBURG, J. S. A. *Diálogos sobre teatro*. São Paulo: Edusp, 1992.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

- HENTSCKE, L. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade?
In: *ANAIS* do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.
Londrina: ABEM/UDEL, 1996a.
- _____. A teoria espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular.
In: *ANAIS* do V Encontro Anual da ABEM/V Simpósio Paranaense de Educação
Musical. Londrina: ABEM/UDEL, 1996.
- HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. *La Organización del curriculum por proyectos de trabajo*.
Barcelona: Grab & Ice, 1992.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- IAVELBERG, R. Pedagogia da arte ou arte pedagógica: um alerta para a recuperação das
oficinas de percurso de criação pessoal no ensino da arte. *Pátio*. Ano I(1), maio/jul.
Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- IKEDA, A. *Brasil sons e instrumentos populares*. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1997.
- INGLATERRA. Secretary of State for Education and Science. National Curriculum
Council. *Art for ages 5 to 14*. Wales, 1991.
- JOHNSON, D. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- KOELLREUTTER, H. J. O humano: objetivo de estudos musicais na escola moderna.
In: *ANAIS* do III Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: UEL, 1994.
- _____. Educação musical no Terceiro Mundo: função, problemas e possibilidades.
In: *Cadernos de Estudo*. Educação Musical, n. 1. São Paulo: Atravéz; Belo Horizonte:
UFMG, 1990.
- KOUDELA, I. D. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1996.
- _____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.
- _____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1991.
- _____. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- LANGER, S. K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LÉVY, P. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LOPES, J. *Pega teatro*. Campinas: Papyrus, 1989.
- LOWENFELD, V. e BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo:
Mestre Jou, 1977.

- MACHADO, R. Relatório de experiência. In: BARBOSA, A. M. *Arte-educação: acertos e conflitos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- _____. *Arte-educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese de doutorado. São Paulo: ECA/USP, 1989.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MAGALDI, S. *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *O texto no teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- _____. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.
- MANTOVANI, A. *Cenografia*. São Paulo: Ática, 1989.
- MARCONDES FILHO, C. (Org.). *Pensar-pulsar: cultura comunicacional, tecnologia, velocidades*. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Novas Tecnologias Comunicação e Cultura, 1997.
- MARCONDES FILHO, C. *Sociedade tecnológica*. São Paulo: Scipione, 1994.
- MARQUES, I. A. Dançando na escola. *Revista Motriz*, 3(1):20-28, 1997.
- _____. *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.
- _____. *Didática para o ensino de dança: do imaginário ao pedagógico*. *Educação e Sociedade*, XV(48). Campinas: Cedes/Papirus, 1994.
- MARTINS, R. Improvisação e performance em músicos profissionais: aspectos cognitivos. In: *Música: pesquisa e conhecimento*. Série Estudos, v. 2. Núcleo de Estudos Avançados-NEA. Curso de pós-graduação, mestrado e doutorado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: jun./96.
- _____. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música/Funarte, 1985.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria Geral de Educação. Diretrizes curriculares. Primeiro e segundo graus (v. 14). *Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul. Educação Artística*. Campo Grande, 1992.
- MENEZES, F. (Org.). *Música eletroacústica. História e estéticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- MIGNONE, L. C. *Guia para o professor de recreação musical*. São Paulo: Ricordi, 1961.
- MORAES, J. J. *O que é música*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MORAN, J. M. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- NATIONAL DANCE ASSOCIATION. *Curricula Guidelines K-12*. Reston, 1988.

- NOVA ZELÂNDIA. Department of Education. *Physical education. Syllabus for junior class to form 7*. Wellington, 1993.
- _____. Department of Education. *Physical education: a guide to success*. Wellington, 1993.
- _____. Ministry of Education. *Curriculum framework*. Wellington, 1993.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, A. Construção da memória musical do indivíduo. In: *ANA/S do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical. VI Encontro Anual da ABEM*. Salvador: ISME-ABEM, 1997.
- _____. E a música onde está? In: *Anais do VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil*. Florianópolis: Udesc, 1995.
- _____. Fundamentos da educação musical. *Série Fundamentos*, n. 1. Porto Alegre: Curso de pós-graduação em Música, UFRGS, 1993.
- ORTIZ, R. *Românticos e folcloristas*. Cultura Popular. São Paulo: Olho d'Água, 1996.
- PALLOTINI, R. *Introdução à dramaturgia*. São Paulo: Ática, 1989.
- PARANÁ. *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná. Educação Artística*. Curitiba, 1992, p. 145- 174.
- PAREYSON, L. *Estética. Teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PAZ, E. A. Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras. *Cadernos Didáticos da UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- PEIXOTO, V. *Arte-educação: considerações históricas. Educação musical. Textos de Apoio*. MINC/ Funarte, 1988.
- PEIXOTO, F. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Diretoria de Educação Escolar. *Subsídios para a Organização da prática pedagógica nas escolas. Educação Artística. Coleção Prof. Carlos Maciel*. Recife, 1994.
- _____. Secretaria de Educação. DSE/Departamento de Cultura, CEPE. *Arte-educação: perspectivas*. Recife, 1988.
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- _____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1982.

- PRESTON-DUNLOP, V. *A handbook for dance in education*. Londres: Longman, 1986.
- PUPO, M. L. S. B. *Palavras em jogo*. Tese de livre docência. São Paulo: ECA/USP, 1997.
- QUINTÁS, A. L. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- RECIFE. Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta pedagógica. Arte*. Recife, 1996.
- REY, M. *O roteirista profissional: TV e cinema*. São Paulo: Ática, 1989.
- RICHTER, F. As novas tecnologias na música contemporânea e sua relação com a educação musical. In: *ANAIS do III Encontro Latino-Americano de Arte Educadores*. VIII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. UFMS, 1994.
- RICHTER, I. M. Educação ambiental e sua relação com a educação estética. In: *ANAIS do VII Congresso da FAEB*. Campo Grande: UFMS, 1994.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação*. Rio de Janeiro, 1997.
- ROBATTO, L. *A dança em processo. A linguagem do indizível*. Salvador: Centro Editorial Didático da Universidade Federal da Bahia, 1994.
- RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- ROSA, J. G. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.
- ROSENFELD, A. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- ROUBINE, J. J. *A arte do ator*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- RYNGAERT, J. P. *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SALLES, P. P. Gênese da notação musical na criança: os signos gráficos e os parâmetros do som. *Revista Música*, v. 7. Departamento de Música Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: maio/nov./96.
- SANT'ANNA, D. B. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SANTOS, R. M. S. A Natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares. Análise comparativa de quatro métodos. In: *Fundamentos da Educação Musical*, Série Fundamentos II, Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Junho, 1994, p. 7-112.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Educação Artística. Primeiro grau*. São Paulo, 1991.
- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal (Cenp). Departamento do Ensino Básico. *Diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus*. São Paulo, dez. 1971.

- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica. *Visão de área de Educação Artística*. São Paulo, 1992.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1991.
- SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. S. Paulo: UNESP, 1991.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. e COSTA, V. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp, 1984.
- SOUZA, J. Transformações globais e respostas da Educação Musical: 5 teses para uma reflexão crítica. In: *Anais do 6º Simpósio Paranaense de Ed. Musical / 1º Encontro Regional Sul da ABEM*. Londrina: ABEM / UEL / 17º Festival de Música de Londrina, 1997.
- _____. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Série Fundamentos (3). Porto Alegre: ABEM e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- SPURGEON, D. Imagens e imaginação na dança-educação. *Revista Mineira de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa*, 4 (1), 1996.
- STANISLAVSKI, C. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- STINSON, S. Uma pedagogia feminista para dança da criança. *Pró-posições*, v. 6, 3(18), 77-89, 1995.
- SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Madri: Morata, 1988.
- TATIT, L. *O cancionista. Composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.
- TAYLOR [SHAPIRO], S. Dança em uma época de crise social: em direção a uma visão transformadora de dança-educação. *Revista Comunicação e Artes* (17)28, 1994.
- TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- TOURINHO, I. Um compositor, uma educadora, muitas perguntas e algumas reflexões sobre a prática de ensino de música. In: *Revista da ABEM*, (3). Ano 3, junho/1996. Salvador, Mestrado em Música da Universidade Federal da Bahia, 1996.
- _____. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º grau, In: *Fundamentos da Educação Musical*. Série Fundamentos I, Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Maio, 1993, p. 91-133.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- WARNOCK, M. *Imagination*. Londres: Faber and Faber, 1976.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

XEREZ, L.; ALVES, M.; ANTUNES, S. e CRUZ, I. A dança no primeiro ciclo do ensino básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 5(6), 1992, p. 97-106.

ZAGURY, T. *O adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ZANINI, W. (org.). *História geral da Arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral

Célia Maria Carolino Pires e Maria Tereza Perez Soares.

Coordenação de Temas Transversais

Neide Nogueira

Elaboração

Ana Rosa Abreu, Angela Martins Baeder, Antonia Terra de Calazans Fernandes, Antonio Carlos Egyto, Bernard Kenj, Caio Martins Costa, Célia Maria Carolino Pires, Conceição Aparecida de Jesus, Flávia Shilling, Francisco Capuano Scarlato, Geraldo Antonio de Carvalho, Ghisleine Trigo Silveira, Hugo Montenegro, Kátia Lomba Bräkling, Luiz Paulo da Moita Lopes, Marcelo Barros da Silva, Margarete Artacho de Ayra Mendes, Maria Amábile Mansutti, Maria Antonieta Alba Celani, Maria Cecilia Guedes Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Helena Maestri Gios, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, Maria José Nóbrega, Maria Teresinha Figueiredo, Maria Tereza Perez Soares, Maria Virgínia de Freitas, Marília Costa Dias, Marina Valadão, Neide Nogueira, Regina Célia Lico Suzuki, Rosa Iavelberg, Roseli Fichmann, Ruy César Pietropaolo, Silvio Duarte Bock, Sueli Ângelo Furlan, Yara Sayão e Zysman Neiman.

Consultoria

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Ângela de Castro Gomes, Antônio Augusto Gomes Batista, Carlos Franchi, César Coll Salvador, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Claudio Antonio G. Egler, Délia Lerner de Zunino, Edson Claro, Egon de Oliveira Rangel, Elianor Kunz, Elias Thomé Saliba, Francisco Cardoso Gomes de Matos, Hédio Silva Jr., Hilário Flávio Bohn, Ilana Blaj, Ingrid Dormiem Koudela, Jan Bitou, João Bosco Pitombeira F. de Carvalho, Jurandy Luciano Sanches Ross, Líliliana Petrilli Segnini, Luís Carlos de Menezes, Luís Percival Leme Britto, Luiz Marcelo de Carvalho, Luiz Roberto Dante, Maria Adélia Aparecida de Souza, Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagório, Maria Beatriz Borba Florenzano, Maria Filisminda Rezende Fusari, Maria Helena Simielli, Marilena Lazzarini, Marta Maria C. A. Pernambuco, Mauro Betti, Miguel Arroyo, Modesto Florenzano, Nélio Bizzo, Nilza Eingenheer Bertoni, Otavio Aloisio Maldaner, Paulo Figueiredo Lima, Rômulo Campos Lins, Silvia M. Pompéia, Suraya Cristina Darido, Ubiratan D'Ambrósio e Vera Junqueira.

Assessoria

Abuendia Padilha Peixoto Pinto, Aloma Fernandes de Carvalho, Andréa Shilling, Áurea Dierberger, Cláudia Aratangy, Heloísa Margarido Sales, Iolanda Huzak Furini, Isabel de Azevedo Marques, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Jelsa Ciardi Avolio, Juarez Tarcísio Dayrell, Lydia Rosenberg Aratangy, Maria Del Carmen Fátima Gonzalez Daher, Paula Virgínia Shneider, Romildo Póvoa Faria, Thereza Christina Holl Cury, Therezinha Azerêdo Rios, Vera Lúcia A. Santana e Yves de La Taille.

Revisão e CopyDesk

Ana Maria Viana Freire, Lilian Jenkino e Maristela Felix de Lima.

Agradecimentos

Anna Maria Lamberti, Aparecida Maria Gama, Beatriz Carlini Cotrim, Érica Pellegrini Caramaschi, Gilda Portugal Gouveia, Helena Wendel Abramo, Hércules Abraão de Araújo, José Antonio Carletti, José Otávio Proença Soares, Márcia Ferreira, Marcos Sorrentino, Maria Auxiliadora Albergaria Pereira, Maria Helena Maestri Gios, Marília Pontes Spósito, Paulo Eduardo Dias de Mello, Raquel Glezer, Regina Rebolo, Volmir Matos e Walter Takemoto.

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício