

**DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

INTRODUÇÃO

A equipe técnico-pedagógica de Educação Artística do Departamento de Ensino Fundamental – DEF/SEED¹, os professores que formaram o Grupo Permanente de Trabalho (GP)², juntamente com os docentes representantes das Instituições de Ensino Superior (IES)³, desenvolveram o conjunto de ações da primeira etapa do processo de elaboração dessas Diretrizes em 2004. Das ações previstas nesta gestão (Seminários, Reuniões Técnicas e Encontros Descentralizados), resultou um diagnóstico que evidenciou a forma como a Disciplina é concebida e organizada no contexto escolar. Dentre os aspectos identificados com mais ênfase, destacam-se os seguintes:

- a carência de profissionais habilitados em Arte;
- a insegurança dos professores com formação específica em exercer uma prática que contemple qualitativamente as diferentes Linguagens em Arte;
- a diversidade de entendimento quanto a função da Arte na Escola;
- o desejo de reconhecimento profissional;
- a diferenciação da aplicabilidade da Arte como Linguagem e da Arte como recurso metodológico;
- a necessidade de desmistificação da Arte Erudita em relação à Arte Popular, considerando ambas como referenciais culturais importantes para a compreensão do mundo;

¹Composta em 2004 pela Professora Caciara Aparecida Xavier e pela Professora Especialista Melissa de Melo Wakim e em 2005, pela Professora Caciara Aparecida Xavier, Professora Especialista Cláudia Luciane Zanetti e Professora Especialista Melissa de Melo Wakim.

² Composto por professores de Educação Artística da rede pública estadual e municipal e equipe pedagógica dos Núcleos Regionais de Educação.

³ Foram assessores pedagógicos no I Seminário em 2004, o Professor Especialista Sérgio Deslandes de Souza da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e Professora Especialista Solange Maranhão Gomes (FAP). No II Seminário, a Professora Especialista Solange Maranhão Gomes (FAP) e em especial, a Professora Especialista Sônia Tramuja Vasconcellos (FAP).

- a indefinição de princípios comuns que orientem o planejamento curricular de Educação Artística;
- a necessidade de discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, enfocando a Arte como área de conhecimento, com objeto específico de estudo para cada uma das quatro Linguagens;
- a redução da disciplina de Educação Artística a práticas que privilegiam o desenvolvimento da sensibilidade, da emoção, da espontaneidade, ou da técnica instrumental que resulta tão somente num produto, em detrimento do ensino da Arte como processo educativo sistematizado.

Esses apontamentos apresentaram indicativos para a elaboração do documento preliminar de diretrizes para a disciplina de Educação Artística, enviado às escolas no início do ano letivo de 2005, para que, durante a Semana Pedagógica, os professores pudessem discutir a respeito do conteúdo do documento, de forma a acrescentar novas contribuições a serem consideradas no documento final. São elas:

- identidade e diversidade cultural no ensino da Arte;
- elementos Estéticos específicos de cada Linguagem Artística;
- encaminhamento metodológico que oriente a prática em sala;
- enfoque da história da arte sem se prender à linearidade;
- o processo de aprendizagem em Arte na escola.
- o conhecimento estético como objeto de estudo da Disciplina;
- articulação crítica entre os conteúdos e as diferentes Linguagens Artísticas;
- relação dos pressupostos com as propostas de planejamento;
- a polivalência ;
- avaliação em Arte;
- o papel da disciplina e do professor de Arte na escola pública.

Essas temáticas foram consideradas pela equipe técnico-pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental, (bem como pelos assessores pedagógicos das IES⁴), como indicativos fundamentais para o enriquecimento do texto final das

⁴ Foram assessores pedagógicos nas Reuniões Técnicas em 2005: Professora Doutora Luciana Martha Silveira do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET/PR) e Professora Mestre Maria Inez de Souza Calfa da Universidade de São Paulo (USP)

Diretrizes. Com isso, buscou-se a elaboração coletiva de um documento que oriente efetivamente a escola para que em seu currículo estejam garantidos o valor e o espaço da disciplina de Educação Artística como componente Curricular da Base Nacional Comum na rede pública estadual.

1 CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

*Me vejo no que vejo
Como entrar por meus olhos
Em um olho mais límpido
Me olha o que eu olho
é a minha criação
Isto que vejo
Perceber é conceber
Águas de pensamentos
Sou a criatura
Do que vejo.
Otávio Paz*

A Arte, compreendida como área de conhecimento, apresenta suas relações com a Cultura por meio das manifestações expressas em bens materiais (bens físicos) e imateriais⁵. Essas manifestações são detentoras de códigos⁶ e sentidos específicos e múltiplos, que são compartilhados por indivíduos de determinados grupos.

⁵ Bens Imateriais, conforme Decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000, diz respeito a fenômenos culturais intangíveis abrangendo: os modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

⁶ Códigos: "...os signos por si próprios nada significam, para se tornarem compreensíveis pressupõem a existência de um **código** que estabeleça, dentro duma dada comunidade, a totalidade das relações entre significantes e significados, por [sic] forma a tornar possível a interpretação dos signos. Desta forma, cada comunidade desenvolve os seus sistemas de signos e respectivos códigos, por forma a viabilizar a comunicação entre os seus membros ..." Disponível em: < <http://www.univ-ab.pt/~bidarra/hyperscapes/video-grafias-6.htm#item>> Último acesso em 05 de setembro de 2005.

A partir desta concepção, a Arte abre-se ao vigor da Linguagem como fonte de potencialização de signos⁷ na produção de subjetividades, confirmando assim, que a Cultura é uma herança da Linguagem enquanto memória, e que se manifesta como testemunho de uma história em toda sua plenitude, extraindo a substância mais sensível que habita cada Ser. Seu estudo compreende como as representações culturais foram sendo incorporadas pela Arte e de que forma estas têm sido elaboradas pela humanidade, definindo o pensamento estético como um modo de pensar as linguagens (artísticas) na linguagem.

Nesse amplo universo social, o viés ideológico que perpassa a Arte, tem como fio condutor a Linguagem e a Cultura como um sistema complexo e traz, em seu movimento, os rastros de uma história que se revela no pensamento através dos tempos, definindo as diferentes manifestações/produções artísticas.

Como parte de um sistema social, a Arte carrega consigo não só reflexos ideológicos, mas uma carga ideológica, muitas vezes a ela atribuída. Nesse sentido, reforça a desigualdade social quando limita o acesso e o domínio dos saberes, pela distância entre este conhecimento e as classes menos favorecidas. Parafraseando Santaella (1995, p.20), compreende-se que as classes dominantes, ao se apropriarem de valores estéticos para perpetuar a sua superioridade, conservam esse afastamento em relação às classes oprimidas e estas, não compreendendo tais códigos, se entendem e se mantêm como “classe inculta”. Quando determina-se alguma manifestação artística como “popular” ou “erudita”, está-se delimitando e perpetuando diferenças entre “arte do povo” e “arte da elite”. Diante desta dualidade, cabe ao professor uma tarefa complexa, ou seja, a valoração, o pensar em arte e em seu ensino de forma democrática e incluyente, sem ser desconstruído o sentido de tais nomenclaturas. Olhando a Arte por uma perspectiva antropológica, é possível considerar que **toda produção artística e cultural** é um modo pelo qual o ser humano entende e marca a sua existência no

⁷ Signos: “Na moderna acepção, desenvolvida por Charles S. Peirce, a semiótica é a doutrina dos signos, tendo por objeto, o estudo da natureza, tipos e funções de signos. Devido aos desenvolvimentos das últimas décadas na linguística, filosofia da língua e semiótica, o estudo dos signos ganhou uma grande importância no âmbito da teoria da comunicação. Basicamente, um **signo** é qualquer elemento que seja utilizado para exprimir uma dada realidade física ou psicológica...”. Disponível em: <<http://www.univ-ab.pt/~bidarra/hyperscapes/video-grafias-6.htm#item>> Último acesso em 05 de setembro de 2005.

mundo. Dessa forma, pode-se conceber as várias instâncias de produção de conhecimento, ou seja, os conteúdos pessoais de cada sujeito, interligados à produção cultural, (local/regional/global), como fonte geradora de significados em arte, tanto para o artista, quanto para o professor e para o aluno em sala de aula.

O fato de que a Arte ainda é tratada ideologicamente como um elemento separador de classes, somado a outros aspectos da atualidade, marcados pelo processo de mundialização da cultura e da globalização em suas implicações econômicas e políticas, configura-se como empecilho para que o acesso aos saberes, que são direitos do cidadão, sejam alcançados.

Quando uma sociedade requer uma escolarização pública, gratuita e universal com bases democráticas como um direito assegurado, cabe à escola pública revisar suas bases curriculares, no sentido de cumprir a sua função educativa mediante a realidade, de forma a possibilitar efetivamente a formação de cidadãos autônomos e pertencentes à sociedade na qual estão inseridos⁸. Com isso, o espaço escolar e os componentes curriculares necessitam ser ressignificados com o objetivo de lançar perspectivas que caminhem para o entendimento dessas necessidades. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da disciplina de Educação Artística, elaboradas a partir do coletivo dos professores da rede, orientam para a aproximação e reelaboração de saberes deste componente curricular com as manifestações/produções culturais. Torna-se imprescindível que a Educação Artística, por meio da interação entre professor, alunos e conhecimento favoreça o exercício da **valorização da diversidade cultural e o compromisso de democratização do acesso à produção cultural**, porque, para muitas crianças, jovens e adultos, a escola ainda constitui-se no único espaço em que há oportunidade de conhecer e compreender, de forma sistematizada, os diferentes processos que culminam nas manifestações/produções estéticas. É na democratização do acesso aos bens culturais e aos saberes que os constituem que precisam estar pautadas as situações de aprendizagem⁹.

⁸ Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

⁹ Ibid., art. 26, § 2º

Desse modo, esta Diretriz apresenta uma nova perspectiva para a Educação Artística, ao estabelecer relações da Arte com a Cultura e da Arte com a Linguagem.

Embora o texto possua um formato sistematizado em tópicos, organizados nas dimensões Cultura, Arte e Educação (disciplina de Educação Artística), necessita ser compreendido pela interligação destas áreas, ou seja, o seu sentido está vinculado à sua totalidade. Nesse sentido, todas as unidades possuem equivalente importância por estabelecerem entre si uma relação interdependente.

A Educação Artística, como disciplina escolar, possibilita o estudo dos saberes em Arte, presentes na Cultura e articulados pela Linguagem verbal e não-verbal, tendo como objeto específico o conhecimento estético. Entende-se como “conhecer” para a Disciplina, aquilo que se percebe e se apreende pela experimentação¹⁰ através dos sentidos.

A partir desse entendimento, a sala de aula torna-se um espaço democrático onde se oportuniza através de saberes específicos, o conhecimento a respeito das manifestações e representações artísticas. Entende-se a idéia de Manifestação como fenômeno ou estado original que se desvela no ato criador e registra o momento do acontecimento na Arte. O processo da elaboração da Linguagem é concebido nesse sentido não como instrumento ou meio de comunicação, mas como algo mais profundo, um mergulho na essência do Ser, ou seja, aquilo que se é e que se externa como “fala”.

Em relação à Representação em Arte, a mesma surge como reflexão e não como reprodução. Dessa forma, presentifica a consciência daquilo que constitui o sujeito em seus valores éticos e estéticos, registrando com este olhar a formação do imaginário que se constrói a partir do patrimônio cultural, produzido em seu contexto histórico e social. Assim sendo, é possível identificar, nesse conjunto de pensamentos e ações, o repertório de conhecimento do aluno, logo, a sua Linguagem. Nesse sentido, a Linguagem passa a ser compreendida como o elo

¹⁰Experimentação: “Embora, o termo esteja ligado a uma concepção de educação tecnicista, a sua utilização do mesmo neste documento está para além dessa concepção. O termo aqui se apresenta como idéia da necessidade da pesquisa e da investigação em arte, e que devem ser desenvolvidos no processo para que haja aprendizagem. É nesse processo que se dá o conhecimento. O reconhecimento do valor dos sentidos humanos que compõem a formação de um sujeito em seus aspectos cognitivo e afetivo se define como vivenciação, ou seja como experienciación.”

de ligação entre o conteúdo desse sujeito com a cultura local, nacional e global. Com isso, a construção do conhecimento em Arte acontece por meio da inter-relação de saberes que se concretiza na experiência estética, compreendida aqui como a possibilidade de perceber pelos sentidos. Tal experiência se dá por meio da fruição e se funda na Linguagem como produção de sentido. A Arte enquanto Linguagem torna-se o lugar onde o limite é convidado ao não-limite, a ação que se faz presente na criação e desabrocha no processo de descoberta do aluno, despertado pela imagem não apenas como proposição, relativo ao diálogo imposto ou previsível, mas como diálogo aberto e mutável, ou seja, como “questão”.

Entende-se que ao se apropriar de elementos que compõem o conhecimento estético, pela experimentação das diferentes manifestações artísticas, o aluno se torna capaz de refletir a respeito dessa produção e dos conhecimentos que envolvem esse fazer, vivenciando nessa ação, o caminho da criação e da interpretação, como fundamento básico para a produção da Linguagem. Nessa perspectiva, considera-se que a interpretação é a ação que nos coloca “entre” valores e, através dele, gera o diálogo como “conversa” do aluno com o seu fazer, chegando assim, ao processo de escrita e de leitura. Leitura aqui entendida não apenas como decodificação de letras, mas uma ação que se torna um “dizer” da obra e do criador.

Partindo dessa idéia, a sistematização do ensino da Arte na escola passa a ressignificar o seu papel social, na medida em que democratiza um conhecimento específico que interfere na formação do indivíduo enquanto fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação (BARBOSA, 2002, p.14). Assim sendo, as práticas educativas da Disciplina assumem um compromisso com a herança cultural e histórica do sujeito. Segundo Charlot (2003, p.33)

... um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimento de diversos tipos:

- um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejo e movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;

- um ser social que nasce e cresce em família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, (que está inscrito em relações sociais);
- um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Esse sujeito:

- age no e sobre o mundo;
- encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;
- se produz ele mesmo e é produzido, através da educação.

Considerando esse conceito de sujeito, abre-se espaço para que seja oportunizado a ele o desenvolvimento de uma visão sensível e crítica em relação às suas diferenças e semelhanças no corpo, na fala, no ritmo, nas imagens, na plasticidade da Arte que modela e torna visíveis os traços de uma história, que marcam em sua pluralidade, a singularidade da Linguagem, manifestas em ações individuais e coletivas da Cultura. Essa diversidade cultural, ao ser reconhecida como patrimônio da humanidade, amplia, a partir da Arte, a sua área de ação. Considera, ainda, nessa trajetória a importância das partes e do todo, evidenciando nesse caminho a importância da realidade que se diz com todo o vigor pela expressividade do fazer artístico do aluno, até as produções de grupos sociais que historicamente foram marginalizados por uma concepção de arte elitista.

Nesse sentido, o valor educativo da Educação Artística no Ensino Fundamental se destaca, na medida em que se reconhece este componente curricular como imprescindível na formação do sujeito e para o exercício da vida cidadã. Em sua especificidade, o objeto de estudo de Educação Artística é o **conhecimento estético**. Os saberes que decorrem deste objeto permitem que a Arte seja entendida como um conjunto de Linguagens (artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e cada uma, com seus elementos e códigos específicos¹¹.

Toda Linguagem Artística possui um sistema organizado de signos que possibilita a comunicação e a interação. Estes sistemas são estruturados segundo

¹¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Parecer 04/98.

princípios que cada cultura constrói, a partir de sistemas de signos particulares. Portanto, para que haja comunicação, a primeira condição é o domínio de determinados códigos. Assim, ensinar Arte não é simplesmente apresentar certos elementos da linguagem visual, musical ou cênica, relacionar características artísticas com seus respectivos autores ou conhecer uma história da arte dita universal. É preciso mais. Para que a informação se transforme em conhecimento, é necessário interpretar e questionar diferentes representações culturais, analisando os processos de criação e execução dessas produções, pois uma aprendizagem se nutre da investigação, do diálogo e do olhar do outro.

Nesse propósito, Japiassu (2001, p. 24) confirma a necessidade de apropriação pelo aluno das Linguagens Artísticas - instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. É na relação da Arte com a Linguagem que se abrem possibilidades para que o aluno reinaugure novos signos a partir da relação entre os signos presentes na obra de arte e os códigos existentes na disciplina de Educação Artística, em suas diferentes Linguagens. Vale lembrar que a pesquisa, o conhecimento e o aprofundamento a respeito dos temas e códigos específicos das Linguagens Artísticas são fatores relevantes para que o professor possa encaminhar e desenvolver em sua prática pedagógica, a aquisição de saberes em Arte. Desse modo, os alunos poderão conhecer, analisar, pesquisar e ressignificar a produção artística de determinadas sociedades e culturas e compreendê-las como realidades.

Portanto, estas Diretrizes propõem a superação de práticas que visam à formação de artistas, à evidenciação de talentos ou à exibição de trabalhos que reforçam o que o senso comum considera artístico. Tais práticas não levam em conta os modos de subjetivação do sujeito, deixando de considerá-lo em seu potencial enquanto indivíduo constituído a partir de processos históricos, políticos e sociais, empobrecendo e estagnando, enfim, a sua Linguagem.

Retomando-se a articulação do sujeito com a sociedade, o desenvolvimento da noção de cidadania passa, necessariamente, por uma identidade que reconhece e se reconhece através do diálogo com a produção cultural regional, nacional e mundial. Para que esse conhecimento seja, de fato, significativo, é preciso que o fazer pedagógico do professor de Educação Artística, por meio dos

temas trabalhados, possibilite aos alunos estabelecer as inter-relações entre os conhecimentos adquiridos e a diversidade cultural, de forma que esses saberes se tornem carregados de sentido. É na associação entre a Arte e a Cultura que podem se dar as reflexões sobre a diversidade cultural e as manifestações/produções culturais que delas decorrem. É dessa forma que o ensino de Arte e da educação em geral poderá produzir sentidos e significados transformadores.

Nesse sentido, é fundamental que o professor assuma uma postura investigativa e conceba a teoria como oportunidade e caminho para a reflexão sobre os conceitos relativos à disciplina de Educação Artística e a relação com suas práticas. Não existe aprofundamento do fazer prático se este não estiver fundamentado teoricamente. Dessa forma, as respostas emergirão na medida em que o professor reflète sobre o seu fazer pedagógico.

O professor, como mediador, tem como desafio provocar a relação do aluno com o mundo, ampliando seu “olhar” para uma liberdade de apreciação, interpretação e manifestação. Esta singularidade fornece à Arte um valor fundamental na sociedade, pois sua Linguagem está a frente de um pensar e agir, provocando na transformação dos objetos, cores, formas, sons, gestos, a ressignificação dos próprios costumes, atitudes e valores. A Arte não é apenas um prolongamento da vida, mas significa uma compreensão qualitativa da realidade.

Considera-se que o ensino da Arte deve propor a reflexão sobre a relação processo/produto, de modo que a prática pedagógica favoreça a formulação crítica e permanente de questões sobre o fazer artístico.

Nas experiências e nas ações desenvolvidas através do ensino da Arte é que se destaca o espaço da criação enquanto ação transformadora. Logo, a disciplina de Educação Artística deve propor condições para se romper com o pragmatismo (que considera apenas o fazer utilitarista ou aplicado a), com atividades estéreis de reprodução mecânica, com códigos pré-estabelecidos (estereótipos), com paradigmas que fazem da Arte a expressão de um pensamento dogmático e doutrinário, preso aos padrões classistas que a negam como travessia: como caminho para os rompimentos pelo qual se busca a

descoberta na ação, na criação e na transformação, presentificadas na Linguagem e nas diferentes formas de manifestação artística.

Uma escola democrática necessita apresentar-se ao aluno como um espaço no qual se reflete e se discute a realidade, sendo a prática social o ponto de partida para as problematizações que levarão a possíveis ressignificações. Deve ainda propiciar aos alunos, “leituras” sobre os signos existentes na cultura de massa para se discutir como a “cultura fabricada” interfere na dinâmica de reinauguração de novos códigos e em que medida isso pode estar silenciando a Cultura e a Linguagem, ao oferecer às classes sociais, padrões diferenciados de comportamento para o consumo, paradigmas da “indústria cultural”¹². Segundo Chauí (2000, p. 330): “A democratização da cultura tem como precondição a idéia de que os bens culturais (...) são *direito* de todos e não privilégio de alguns. Democracia cultural significa direito de acesso e de fruição das obras culturais, direito à informação e à formação culturais, direito à produção cultural.”

2 PRESSUPOSTOS PARA A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Arte e Cultura e Arte e Linguagem são os pressupostos que sustentam a concepção da Disciplina e dão referência ao professor para a seleção e tratamento das temáticas a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Artística. Esta concepção considera a Arte como área de conhecimento que tem como objeto de estudo o saber estético. Nessa perspectiva, a educação estética se dá pela leitura, compreensão e ressignificação dos signos presentes nas manifestações artístico-culturais, por meio dos códigos das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

2.1 ARTE E CULTURA

¹² Indústria Cultural, segundo Chauí, (2003, p. 290) é :”uma expressão cunhada por Theodor Adorno e Max Horkheimer numa obra intitulada *Dialética do Esclarecimento*, para indicar uma cultura baseada na idéia e na prática do consumo de “produtos culturais” fabricados em série. A expressão *indústria cultural* que as obras de arte são mercadorias, como tudo que existe no capitalismo.”

A Arte sempre esteve ligada à história do homem, tornando possível o registro estético de costumes e visões de mundo. Desvelar essa história e cultura nos faz conhecedores de nós mesmos, visto que somos formados pela e por relações culturais.

Assim sendo, é necessário considerar que “a cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico”. Segundo Candau (2002, p. 72).

No imaginário social, o termo cultura costuma estar vinculado à cultura culta, notadamente aos valores da cultura intelectual e artística, assim como ao processo de escolarização. Elementos como instrução formal, conhecimentos gerais, as grandes obras artísticas da humanidade, a cultura literária, as normas de relacionamento social, atos que supostamente denotem civilidade são considerados essenciais para um indivíduo ser considerado “culto”. Em geral, os que se encaixam em tal definição são aqueles oriundos de classes sociais médias e altas, restando às demais camadas da população, consideradas “sem cultura”, unicamente assimilar tais valores e conhecimentos.

Tais conceitos sobre classes que possuem ou não cultura refletem através do senso comum a herança de valores da Arte Ocidental. Esse modelo divide as classes sociais ao nomear as manifestações/produções artísticas como primitivas e civilizadas ou ainda, quando se determina como arte de elite ao conceber a arte do “povo” como arte popular. Nesse enfoque, o ensino de Arte impõe a arte europeia como modelo, privilegiando o uso de seus códigos formais que impossibilitam a experimentação e a interpretação de outras realidades culturais em seus estados híbridos, segundo seus próprios sistemas de relação. A apropriação desse conceito pode ser identificada também nas produções com fins didáticos, muitas das quais, reforçam esse preconceito ao apresentarem determinadas obras de arte e artistas (europeus, em muitos dos casos) como referência do que seja supostamente um dos únicos sinônimos de arte. É importante considerar que nos conceitos sobre cultura, esteja presente o fator da constante transformação. Cada cultura possui a sua lógica. A esse respeito Santos (1987, p.8-9) afirma que

Cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. (...) Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentidas as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. (...) Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e dignidade nas relações humanas.

Desse modo, a Cultura funciona como uma lente através da qual o homem se vê, se compreende, se inclui, se localiza, se insere na diversidade; bem como se relaciona, participa, ressignifica, enfim, percebe o mundo. A importância de ampliação do olhar aponta para a abertura de uma leitura de mundo que permite outros pontos de vista, provocando um deslocamento para a inauguração de novos códigos, e não para a reprodução de padrões estabelecidos.

2.2 ARTE E LINGUAGEM

Abordar a Arte associada à Linguagem é procurar justificar a elaboração de saberes nesta área de conhecimento, a partir do seu processo de significação e de sua condição polissêmica. Logo, pensar a Linguagem como pressuposto para o ensino da Arte é procurar estreitar a relação entre subjetividade, Linguagem e Arte. A tessitura da linguagem que se configura na arte como um grande tear (espaço onde são tecidos os fios da história pelo entrelaçamento dos signos), produz tramas que geram os sentidos da linguagem, reunindo na rede de significados a sintaxe da arte. São tecidos de uma narrativa que se fazem pela possibilidade da linguagem através da “fala” e do silêncio, da forma e do vazio, do limite e do não limite, do visível e do não visível na obra artística. Entendemos o signo, do grego *semion*, como tudo que gera, produz e comunica.

Nessa dinâmica dos signos é que se dá a circularidade da linguagem na arte que, como uma “ciranda”, gera várias possibilidades de significados em torno da interpretação. É nessa forma de diálogo que os signos se colocam entre valores (individual, local e global). Na ação de deslocamento dos signos, através desta existência dinâmica, Mikhail Bakhtin defende que a linguagem está sempre sendo ressignificada, pois se transforma continuamente, e como uma forma de

aplicar a linguagem em sua realidade dinâmica, propõe uma noção que denomina “interação verbal”, isto é, não há enunciados isolados. “Um enunciado pressupõe sempre enunciados que o precederam e aqueles que o sucederão; ele nunca é o primeiro nem o último; ele é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia.” (BAKHTIN, 1992, p.320).

A cadeia é a imagem da rede que, no entrelaçamento dos signos, constrói a própria linguagem. É nessa linguagem e também por meio dela que são estabelecidas as relações sociais, políticas, históricas e culturais do sujeito com o mundo. Portanto, compreender a dinâmica da linguagem é entender também o processo de formação das identidades. Nessa perspectiva, a união entre os conceitos de Cultura e Linguagem conferem à educação por meio da Arte, as propriedades de se alcançar conhecimentos através da percepção pelos sentidos e de ressignificá-los através da "escrita" do mundo.

Portanto, Leandro Konder (2002, p.162) aponta que

Na linguagem reconhecemos a realidade constituída, mas nos defrontamos ao mesmo tempo com a realidade que ainda não foi criada e que nós mesmos estamos inventando (...) a linguagem é um pré-requisito para que uma comunidade tome consciência da sua identidade; e é um pré-requisito para que cada indivíduo tome consciência de si, de sua personalidade (tanto da sua singularidade como da sua universalidade, quer dizer, daquilo que nele pode ser compreendido pelos outros). (KONDER 2002, p. 162)

Portanto, a linguagem é focalizada na Arte como um sistema complexo de relações: como fios que se tecem a partir das mais sensíveis representações de cada signo produzido pelo ser humano e que se inscreve nas Linguagens da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, entre outras como o Cinema, a Fotografia e o Vídeo. É importante ressaltar a necessidade do estreitamento da relação entre a Arte, a Linguagem e a Cultura, visto que estas são perpassadas por viéses ideológicos sociais políticos e culturais. Quando se associa a Arte com a Linguagem, é possível perceber os valores estético-culturais da sociedade, a partir dos quais, os movimentos na relação tempo e espaço se mostram, expondo nos signos, o universo simbólico que representa um grupo, numa dinâmica contínua da manifestação de cada Ser.

3 AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Os textos a seguir tratam especificamente da Linguagem Artística das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, sendo elaborados a partir dos relatórios dos professores, atuantes na Disciplina, os quais contribuíram através de um processo coletivo para a construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental – Educação Artística. As abordagens dadas para cada Linguagem não pretendem elencar conteúdos, nem tampouco, destituir a experiência e a prática do professor, mas fazer referência à realidade em sala de aula e dão indicativos para a reflexão a respeito do fazer pedagógico do professor de arte, no tocante ao processo de ensino e de aprendizagem e a sua relação com a concepção sobre ensino da Arte contida neste documento.

As quatro linguagens artísticas têm um desenvolvimento histórico diferenciado e ingressam na escola em momentos diferentes, no entanto possuem a mesma importância como instrumentos educativos. Ao serem retomadas de forma singular e discutidas em suas especificidades, as Linguagens Artísticas, tratadas como conhecimento e fundamentadas nos pressupostos de Linguagem e Cultura, assumem uma outra perspectiva de trabalho. Dessa forma, admitem a abertura e a democratização dos saberes, numa perspectiva multicultural integradora, rompem as fronteiras entre o conhecimento erudito e popular e assumem a possibilidade de que todos os alunos, independente de sua idade, classe social, credo, condições físicas ou psicológicas, possam conhecer Arte e, por intermédio dela, sentir e compreender esteticamente o mundo. Nesse sentido, Richter¹³ citado por Barbosa (2002, p.91) afirma que:

O ensino da arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e imersão de outros códigos culturais. Trabalhar com a

¹³ RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

multiculturalidade no ensino da arte supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente para um sentido mais amplo da experiência estética. (...) dessa forma é possível combater os conceitos de arte oriundos da visão das artes (...) como “belas artes”, “arte erudita” ou “arte maior”, em contraposição à idéia de “artes menores” ou “artes populares”.

Dessa forma, o texto das Diretrizes orienta o tratamento que será dado a cada uma das Linguagens Artísticas, constituindo-se no referencial para encaminhar o planejamento dos conteúdos pelo professor. Contemplará as manifestações e produções artísticas através de elementos básicos para a educação estética, contidos em cada Linguagem Artística, priorizando e valorizando o conhecimento estético nas aulas de Educação Artística.

Nas Artes Visuais o professor poderá explorar as visualidades em formato bidimensional, tridimensional e virtual, podendo trabalhar as características específicas contidas na estrutura, na cor, nas superfícies, nas formas e na disposição desses elementos no espaço.

Em Dança, o movimento é o principal elemento estético estudado. A partir do seu desenvolvimento no tempo e no espaço, bem como nas possibilidades de improvisação e de composição. As aulas de Dança poderão abordar questões acerca de como o movimento e os conceitos a respeito do corpo e da dança refletem esteticamente a realidade vivida.

Na Linguagem Musical a simples percepção e memorização dos sons presentes no cotidiano não se caracteriza como conhecimento musical. Há que se priorizar a escuta consciente dos sons percebidos, bem como a identificação das suas propriedades, variações e as maneiras intencionais de como esses sons são distribuídos numa estrutura musical. Essa escuta atenta propiciará o reconhecimento da organização desses elementos nos repertórios pessoais e culturais propostos durante as aulas.

A partir da Linguagem Teatral poderão ser exploradas, assim como na Dança, as possibilidades de improvisação e composição no trabalho com as personagens, com o espaço da cena e com o desenvolvimento de temáticas que partam tanto de textos literários ou dramáticos clássicos, quanto de narrativas orais e cotidianas. O desenvolvimento da Linguagem do Teatro na escola também

estará levando em conta, além da montagem do espetáculo, a reflexão sobre cada um dos seus elementos formadores pelo conjunto de signos presentes nessa Linguagem, de forma a proporcionar ao aluno, em seu processo de aprendizagem, o conhecimento por meio do ato de dramatizar.

5 Os saberes específicos em arte, das diferentes Linguagens Artísticas e na concepção expressa neste documento, passam a ter um papel significativo na formação dos alunos do Ensino Fundamental por viabilizar a integração destes às manifestações e produções artístico-culturais, entendendo-os como sujeitos que constroem e são construídos pela Linguagem.

6 Conceber Educação Artística na escola pública como disciplina escolar, possuidora de conhecimentos específicos, permite o entendimento da diversidade cultural e a importância dos bens culturais como um conjunto de saberes. Contribui também, para que os alunos, além de fruidores de arte, se entendam como parte de um sistema formador/transformador da cultura e da sociedade.

3.1 A LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS

Historicamente as Artes Plásticas têm tradição no espaço escolar. Quando se pensa em arte na escola, logo se imagina os alunos pintando, recortando, modelando ou desenhando. Essa hegemonia da Linguagem Visual em relação às outras Linguagens se justifica, entre tantas razões, pelas próprias concepções sobre educação voltadas aos padrões elitistas da arte europeia e pela grande quantidade de professores com essa formação acadêmica¹⁴. Entender as aulas de arte na escola com a função com a função de produção de "obras de arte" ou na "formação de artistas" é um exemplo de como o ensino da arte na escola continua seguindo os preceitos do século XIX, quando esse modelo de ensino

¹⁴ Segundo o levantamento realizado no ano de 2004 pela equipe técnico pedagógica de Educação Artística DEF/SEED, de um total de 1.839 professores de Educação Artística de 23 Núcleos Regionais de Educação, dos 32 existentes no Estado, 39,58 % desses profissionais têm como formação inicial, Licenciatura em Artes Plásticas e outras licenciaturas afins.

caracterizava-se como um divisor de classes, na medida em que a sua linguagem se tornava mais sofisticada e inacessível à maioria da população.

Fundamentado na psicologia, o modelo de pedagogia renovadora das primeiras décadas do século XX foi uma tentativa de se buscar um processo mais acessível e aberto pelo qual a arte pudesse contribuir para uma educação mais igualitária e democrática. Essa tendência pedagógica foi de suma importância na época, por pensar a arte na escola, romper com a cópia de modelos e valorizar a criatividade e a auto-expressão do aluno. No entanto, essa tendência de caráter espontaneísta fez com que a arte na escola fosse entendida não como um conjunto de saberes, mas como momento para atividades nas quais os alunos podiam, sem interferência de obras de arte e do professor, expressar seus sentimentos, sem questionar o conhecimento a partir desta disciplina, tampouco os processos e resultados.

Na década de 1970, época da implementação da Educação Artística¹⁵, as aulas de arte assumiram um caráter pragmático e tecnicista. O desenho geométrico reforçava o espírito da época através do desenho técnico. Com isso, a escola assumia o papel de ensinar a fazer, ou seja, era importante instrumentalizar os alunos com saberes que poderiam contribuir futuramente para a sua profissão. O processo de ensino e aprendizagem se definia, muitas vezes, como aplicação de técnicas que culminavam na produção de algo que ao final do "aprendizado" apresentasse um resultado ou objeto a ser avaliado pelo professor.

Em seu percurso histórico, as Artes Plásticas foram renomeadas como Artes Visuais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), a fim de contemplar as produções das Artes Plásticas, as criações em multimídia e as artes gráficas (produção de arte, via computador). No entanto, é importante entender que esses diversos meios de expressão apresentados nos PCNs são ferramentas e não condição para se alcançar o conhecimento em Artes Visuais. O professor, que dispõe de uma prática pedagógica fundamentada na construção de conhecimentos em arte, pode incluir em suas aulas o uso de materiais, desde os mais simples até os mais sofisticados, considerando as possibilidades de sua escola.

¹⁵ Art. 7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71

Do acúmulo e associação de metodologias para o ensino das Artes Visuais que até hoje se acomodam no espaço escolar resultaram práticas (pouco discutidas e, muitas vezes, apresentando-se como modelos impostos à escola e ao professor), que conduziram o ensino de arte para outros propósitos que não levam em conta o potencial e a realidade do aluno, assim como o seu direito aos conhecimentos em arte, presentes em diferentes culturas. Desse modo, a concepção desta Disciplina por meio da Linguagem Visual propõe ao professor a reflexão, revisão e reavaliação do processo de ensino e de aprendizagem para que, além da produção pictórica de conhecimento universal ou artistas consagrados, esteja considerando em suas práticas, formas e imagens em seus diferentes aspectos, presentes nas sociedades contemporâneas. As informações visuais da mídia, as produções plásticas híbridas (criadas a partir de uma associação de linguagens), os signos visuais dos espetáculos de dança, de teatro e das manifestações folclóricas, resultaram numa quantidade imensurável de saberes acumulados e à disposição da humanidade que podem ser incluídos pelo professor como temáticas de trabalho.

Nesse sentido, a escola como espaço de formalização de saberes, possibilitará o acesso e o estudo dessas informações visuais do cotidiano, a fim de proporcionar ao aluno o conhecimento, aliado à integração e à criticidade. Nessa perspectiva, o professor contemplará em seu planejamento:

- **as imagens bidimensionais** (desenho, pintura, gravura, fotografia, propaganda visual);
- **as imagens tridimensionais** (esculturas, instalações, produções arquitetônicas);
- **as imagens virtuais** (cinema, televisão, computação gráfica, vídeo-arte), presentes em diferentes culturas/sociedades, entendendo-as como possíveis suportes para discussões em sala a respeito de conteúdos próprios dessa linguagem.

O trabalho com esse universo imagético abre possibilidades para que práticas que não colaboram para a construção de saberes e leitura de mundo e que ainda permeiam as aulas de Educação Artística, possam ser superadas. Para isso, é importante que o professor reflita, a partir da análise e inclusão desses

elementos visuais, em que medida a disciplina de Educação Artística vem contribuindo para a construção do conhecimento estético referente a essa Linguagem.

A princípio, os conteúdos selecionados pelo professor devem estar relacionados com a realidade do aluno e com a realidade local. Nessa seleção o professor poderá considerar os artistas, as produções artísticas e os bens artístico-culturais da região, bem como a outras produções de caráter universal. Segundo Gomes (2001, p.13)

Naturalmente, cada pessoa possui raízes culturais ligadas à herança, à memória étnica, constituídas por estruturas, funções e símbolos, transmitidas de geração em geração por longos e sutis processos de socialização. É óbvio também que cada indivíduo, antes de poder decidir sua própria proposta de vida, se encontra imerso na imanência de sua comunidade, nas coordenadas que configuram o pensar, o sentir e o agir legítimo em seu grupo humano. Mas cada vez se torna mais evidente que a herança social que cada indivíduo recebe, desde seus primeiros momentos de desenvolvimento, já não se encontra constituída primordial nem prioritariamente por sua cultura local. Os influxos locais, ainda importantes, se encontram substancialmente mediatizados pelos interesses, expectativas, símbolos e modelos de vida que se transmitem através dos meios telemáticos.

A partir dessa reflexão, pretende-se superar o tratamento das Artes Visuais numa perspectiva histórico-linear, que tradicionalmente tem marcado o ensino da arte na escola.

Um segundo ponto, é o entendimento da Linguagem das Artes Visuais apenas como um espaço de produção de objetos para exposição. A prática pautada na valorização do produto em relação ao processo afasta as aulas de uma proposta inclusiva e democrática de educação, pois ao mesmo tempo que reforça o caráter seletivo do dom, do talento, da habilidade, abre espaço para que, em sala de aula, haja comparações, alunos desestimulados ou a preocupação apenas com o resultado final. Evidenciar tão somente a produção dos alunos e não se considerar o processo, ou seja, a pesquisa, a análise, a experimentação das formas, cores, materiais, suportes, fundamentadas na reflexão e nas possibilidades de reelaboração da obra, acaba por enfatizar padrões de

entendimento a respeito da arte que se perpetuaram na escola e na sociedade. Tais padrões estabelecem a supremacia da arte européia ocidental em relação a outras manifestações culturais de igual importância. A arte indígena, a africana e a oriental do mesmo modo são significativas aos alunos pelo seu caráter identitário. A riqueza de elementos dessa diversidade presente na cultura brasileira (e regional) é um importante referencial para que o aluno possa dialogar com o conhecimento estético visual e para que, através da percepção desses elementos, se reconheça nesse panorama cultural.

Outra questão importante diz respeito ao processo de releitura (entendido como fazer artístico, a leitura da obra de arte e a informação histórica), segundo a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Essa metodologia é muito utilizada na escola quando se trata da Linguagem Visual (e até mesmo em outras linguagens). É preciso que o processo de releitura seja aprofundado em seus significados e objetivos na prática pedagógica, com vistas a superação de fazeres que têm banalizado a Metodologia Triangular. A releitura de uma obra de arte vai além da sua simples reprodução ou ainda do "arremedo" de seu processo, caracterizado por sutis modificações ou pelo acréscimo de cores e formas, sem que se tenha estabelecido contextualização e reflexões significativas.

Para tanto, uma obra de arte é entendida como um modo pelo qual o artista percebe o mundo, reflete a sua realidade, a sua cultura e a sua época, dentre outros aspectos. Esse conjunto de informações passa a ser um ponto de partida, para que a releitura componha um dos fazeres da prática pedagógica. Esse processo favorecerá a experiência e a aprendizagem pelos sentidos, permitindo na proposta de releitura do aluno, não tímidas modificações ou cópias fiéis, mas a possibilidade de reinauguração de produções híbridas, resultantes da associação entre o entendimento da realidade do aluno e os signos percebidos por ele na obra de Arte. Com isso, a releitura feita pelos alunos passa a ser um meio pelo qual o professor, no processo avaliativo, pode perceber a diversidade de significados contidos nas experiências de vida, na crítica a uma determinada realidade e conteúdos humanos materializados em cores, formas, texturas que transmitem de um modo não-verbal, a relação de natureza sensível do aluno com aquilo que ele vê.

Perceber pelo sentido da visão parece a todos o acesso mais fácil à informação. Em função disso, os outros sentidos, como o tato (intimamente ligado ao da visão), acabam sendo deixados em segundo plano em função dos outros sentidos. Corre-se o risco de banalizar a percepção visual pela superficialização e/ou imediatismo em decorrência das informações visuais que se recebe. Isso se dá, a princípio, por dois motivos. Primeiro, como já foi comentado, pela quantidade de informações visuais existentes no cotidiano, (reforçados pelos meios de comunicação de massa). Em segundo lugar, pela economia e facilidade na absorção da informação, o que não implica em seu entendimento. Com isso, o espaço de discussão pela Linguagem das Artes Visuais passa a ter um papel decisivo no processo de intelectualização da percepção visual dos alunos para a “desconstrução do olhar”.

Tal processo de desconstrução pode ser desenvolvido pelo professor no momento em que ele estabelece relações entre os conhecimentos do aluno e a temática proposta, explorando a obra através de reflexões e questionamentos por meio dos saberes dessa Linguagem (O que vemos?; Onde já vimos isso antes?; Quantos elementos vemos?; Alguns deles são desconhecidos?; Como eles estão organizados?; A obra foi elaborada por meio de desenho, pintura, fotografia, imagens produzidas por computação gráfica?).

Outra possibilidade de trabalho é o estabelecimento de relação das Artes Visuais com as outras Linguagens Artísticas. A máscara no Teatro, o registro gráfico da Música ou o figurino e maquiagem da Dança são propostas de arte como recurso metodológico a partir de conteúdos específicos trabalhados e aprofundados a partir da Linguagem Visual. É possível também que nessa proposta de interligação das Linguagens o professor possa utilizar-se de temáticas que propõem relações da sensação visual com as sensações táteis ou do paladar, entre outras. Essa prática desenvolvida em sala promove uma forma de percepção mais completa e aprofundada no que se refere à educação estética pelo olhar. O professor estará com isso, propiciando a experiência estética pela combinação dos sentidos. Segundo Dondis (1997, p. 5-6).

A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento "manual", o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. Praticamente desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades, nossos prazeres, nossas preferências e nossos temores com base naquilo que vemos. Ou naquilo que queremos ver.

A respeito disso é fundamental questionarmos sobre quantos realmente vêem, ou seja, refletem, analisam e criticam, enfim, lêem as imagens presentes no cotidiano. Desse modo, “o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado”. (ZAMBONI¹⁶, apud PILLAR in: BARBOSA, 2002, p. 73).

Esse sistema simbólico ao qual se refere Zamboni diz respeito a um conjunto de signos presentes naquilo que se vê ou se necessita ver, quais sejam: a quantidade e a qualidade de cores utilizadas, o tratamento das superfícies, a incidência de luz, a utilização e a disposição do espaço presentes (na dimensão das formas e na utilização dos planos e perspectivas). Além disso, as intenções e contextos possuem signos e significados que só farão sentido aos alunos quando discutidos e sistematizados na escola. Essa prática estará se apresentando como um diferencial e como um suporte ao fazer pedagógico para que o aluno perceba, compreenda e reorganize, a partir dos seus saberes pessoais e culturais, os signos presentes em uma obra de arte por meio dos códigos da Linguagem das Artes Visuais.

3.2 A LINGUAGEM DA DANÇA

Ao considerar a Linguagem e a Cultura como pressupostos para o ensino da Dança na escola, é fundamental buscar, no encaminhamento das aulas a inter-relação dos elementos próprios da Linguagem da Dança com os elementos culturais que a compõem. É necessário rever as abordagens presentes hoje na escola, desconstruindo a idéia de que a Dança aparece somente como meio ou

¹⁶ ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte:** paralelo entre a arte e ciência. Campinas, Autores Associados, 1998.

recurso “para relaxar”, ‘para soltar as emoções’, ‘para expressar-se espontaneamente’, ‘para trabalhar a coordenação motora’ ou até ‘para acalmar os alunos” (MARQUES, 2005, p. 23). A Dança, enquanto Linguagem, tem conteúdos próprios, capazes de desenvolver aspectos cognitivos que, integrados aos processos mentais, possibilitam uma melhor compreensão estética do mundo.

O objeto central da Linguagem da Dança é o movimento. Este movimento apresenta-se das mais variadas formas, de acordo com os textos¹⁷ e contextos¹⁸ nos quais estiver contido. O estudo do “corpo que dança e do corpo na dança” e a prática das possibilidades do movimento são objetos e fontes de conhecimento sistematizado e transformador (MARQUES, 2005, p. 28).

A noção de “texto” aqui abordada vai além dos repertórios já construídos histórica e culturalmente. São entendidos também como textos as propostas de dança que se desenvolvem com os alunos por meio de atividades de experimentação das possibilidades de movimento, de improvisação, de composições coreográficas, e de processos de criação/recriação de repertórios já conhecidos. Esses processos tornam o conhecimento significativo para o aluno, conferindo sentido às suas aprendizagens, uma vez que isso possibilita a eles articular os elementos estéticos, isto é, pensar a Arte da Dança como sujeitos criadores e transformadores.

A investigação do “contexto”, no qual a manifestação da Dança foi e é produzida, compreende aspectos, muitas vezes, não aparentes, tais como: sociais, culturais e históricos, ou seja, o “meio”¹⁹ de criação destes repertórios. Esses contextos revelarão elementos que permitirão a compreensão dessas manifestações e aproximarão os contextos estudados das realidades dos alunos.

O professor, ao selecionar os conteúdos de Dança que pretende desenvolver com seus alunos, deverá fazer escolhas que sejam significativas para eles. É preciso considerar, no processo de ensino e de aprendizagem, o contexto desses alunos, ou seja, seus próprios repertórios de dança (seus conhecimentos e suas escolhas de ritmos e estilos). Articulando esses elementos com os saberes

¹⁷ Textos é o termo que PRESTON-DUNLOP utilizou para chamar os repertórios dançados PRESTON-DUNLOP V. Deep learning in Dance. Manuscrito não publicado.1992 In: MARQUES, I. **Dançando na escola**. 2.ed. São Paulo. SP: Cortez, 2005.

¹⁸ Contextos – Marques (2001) são os elementos históricos, culturais e sociais da dança.

¹⁹ Meio – Ambiente geográfico, histórico, cultural e social.

específicos da Linguagem da Dança, o professor estará propondo o fazer-pensar dança, oferecendo ao aluno a oportunidade de estabelecer essas relações e ressignificar esse conhecimento. Segundo Marques (2005, p. 32):

O professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um propositor, e, principalmente, um articulador, um *interlocutor* entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola. Ou seja, conectado ao universo sócio-político-cultural dos alunos, cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos (seus repertórios pessoais e culturais como o rap, o funk, a dança de rua ou ainda suas escolhas pessoais de movimento), a dança dos artistas (o mestre de capoeira, a passista, um coreógrafo contemporâneo) e o conhecimento em sala de aula.

Para se efetivar o trabalho com a Linguagem da Dança na escola, há que se considerar algumas questões: a de gênero, pois muitos pais e alunos ainda consideram dança “coisa de mulher”; as de credo, e de limitações motoras e/ou neurológicas. A Dança na escola será desenvolvida abordando as relações dos elementos estéticos dessa Linguagem com os saberes referentes a ela e presentes na Cultura. Tais relações contribuirão para enriquecer a compreensão de mundo dos alunos que terão acesso a conhecimentos específicos sobre o movimento, suas inúmeras possibilidades e seus significados construídos histórica, cultural e socialmente.

3.3 A LINGUAGEM DA MÚSICA²⁰

O som é a matéria-prima da música. Porém, a simples percepção e memorização dos sons que nos rodeiam não se caracteriza como conhecimento musical. A presença da Música no contexto escolar objetiva a educação dos sentidos. Por meio da Linguagem Musical, o ensino da arte proporciona ao aluno

²⁰ Agradecimento especial ao Professor Especialista Ricardo Petracca (Licenciado em Música) do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SEED, que contribuiu significativamente para a elaboração do texto referente à Linguagem Musical.

uma leitura sensível e reflexiva do mundo em que vive, pois a Música está presente em nosso dia-a-dia não só como entretenimento, mas também como Linguagem que revela o homem e o seu meio. Não está dissociada do lugar em que é composta ou interpretada e nem dos valores de um determinado grupo social, como podemos verificar nos textos das canções, no repertório destinado a cultos religiosos e naqueles adotados pelas manifestações de cunho político e social.

Dessa forma, afirma-se que o ensino da música deve proporcionar ao aluno "...o desenvolvimento de suas sensibilidades estética e artística, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não-verbal." (HENTSCHKE²¹ apud JOLY, 2003, p.117)

Para isso, o professor, ao trabalhar os conhecimentos musicais, deve considerar os saberes específicos dessa Linguagem, priorizando assim a escuta consciente, ou seja, aquela capaz de perceber a distribuição dos sons de maneira sucessiva e simultânea. Além disso, a Música em sala de aula permitirá a identificação das propriedades do som (timbre, intensidade, altura e duração) e as variações das mesmas. A escuta atenta desses elementos é de suma importância para que o aluno reconheça a estrutura musical presente em qualquer produção artística.

Dessa maneira, quando o professor trabalha com o texto de uma canção popular deve ter claro que não está trabalhando conteúdos musicais. É importante entender que a canção é uma forma musical híbrida que se utiliza da palavra cantada, ou seja, uma forma que agrega texto e música e que está presente no repertório musical. Porém, quando se prioriza o texto e sua compreensão, deixa-se de lado a Linguagem Musical, destinando a ela um papel secundário de recurso metodológico.

²¹ HENTSCHKE, L. Um tom acima dos preconceitos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, Mai/Jun. 1994, p. 28-35.

Isso também acontece quando a Música é vista tão somente sob o seu aspecto histórico. A História da Música pode ajudar o professor a localizar uma manifestação ou produção artística no tempo cronológico, entretanto não é um conhecimento relacionado ao som propriamente dito: sua percepção, organização, registro e produção. Em síntese, não se pode trabalhar a Linguagem Musical sem um estímulo sonoro.

O professor deve estar considerando em sua prática alguns elementos que possibilitarão ao aluno a construção de conhecimentos na Disciplina de Educação Artística, por meio da Linguagem Musical - entendida aqui como um conjunto de conhecimentos ligados à organização, à articulação, ao registro e à produção dos sons - de maneira a criar ou identificar uma estrutura musical, reconhecendo-a auditivamente. Esse reconhecimento se dará na medida em que o aluno percorrer um caminho que passa pela percepção sonora e musical, memorização, organização sonora, registro, execução e interpretação dos sons memorizados e registrados, ressignificando e avaliando o que foi experienciado e apreciado.

A percepção musical requer um trabalho constante do professor para o desenvolvimento da atenção e da memória do aluno. O desenvolvimento de atenção é necessário para que se possa perceber auditivamente as estruturas musicais como um todo, sua organização e os elementos que a compõem. Por outro lado, percebe-se a obra musical com o passar do tempo, ou seja, o seu reconhecimento se dá após o seu término. Nesse processo, a memória atua de maneira a possibilitar o estabelecimento de relações e associações entre os eventos sonoros que estiveram presentes durante a execução de uma obra.

Os sons do cotidiano - quando não intencionalmente organizados - não configuram música. **A organização dos sons** no espaço e no tempo é inerente à estruturação musical. Sendo assim, é fundamental que o aluno perceba que existe uma organização sonora proposta intencionalmente pelo compositor. Durante esse processo o aluno também pode criar e sugerir uma nova organização.

A representação gráfica dessa organização percebida pode auxiliar a memória. Essa representação não precisa ser necessariamente em partitura, porém ela é importante, pois se refere à lembrança do que foi percebido auditivamente. No entanto, vale lembrar que o **registro dos sons** não é música e

sim um recurso auxiliar para a memória, que pode ser feito utilizando-se de elementos visuais diversos como gráficos, desenhos, esquemas e outras possibilidades elaboradas pelos próprios alunos.

O ensino da Arte está associado à experiência de elaboração e manipulação dos elementos a ela pertinentes. Em Música, “não se foge à regra”: a produção de sons é inerente ao fazer musical. Sendo assim, é importante que o aluno experiencie esse processo de maneira individual e em grupo, utilizando-se de objetos sonoros e/ou instrumentos musicais. A **interpretação** dos sons memorizados, organizados e registrados possibilita ao aluno expressar o seu entendimento e sua leitura da obra de arte dentro da Linguagem Musical.

O professor juntamente com os alunos deve reservar um momento para **reconhecimento e significação** dos sons percebidos assim como das estruturas musicais propostas. Dessa maneira, a **avaliação** da aprendizagem será processual e contínua, devendo o professor - quando do planejamento da aula - levar em consideração as etapas sugeridas acima para que se viabilize a aprendizagem em Música.

Como já dito anteriormente, o trabalho de Música como Linguagem passa necessariamente por uma escuta consciente, ou seja, aquela capaz de perceber os sons sucessivos e simultâneos intencionalmente organizados e que são geradores das estruturas musicais presentes no repertório musical. Partindo desse princípio, o conhecimento musical a ser trabalhado em sala de aula será derivado desses três grandes grupos: **sons sucessivos, simultâneos e estruturas musicais**.

3.3.1 Sons sucessivos

Ao ouvir uma única pessoa cantar, pode-se testemunhar como os sons podem ser organizados de maneira sucessiva e com significado musical. As diferentes durações desses sons emitidos e organizados durante um determinado

período de tempo e sua alternância com momentos de silêncio nos dão a idéia de ritmo. No canto, além das durações sonoras, verifica-se também a variação de altura, ou seja, a alternância de sons graves e agudos.

Em sons sucessivos, a variação de altura associada às diferentes durações sonoras sugere o conceito de melodia. O timbre é a qualidade do som que vai possibilitar a identificação da fonte sonora que está produzindo o som que se ouve – no caso citado, a voz humana. Vai permitir, inclusive, a diferenciação – por exemplo – entre uma voz humana masculina e outra qualquer do mesmo gênero. No canto, além do timbre, da altura e da duração, pode-se identificar também variações de intensidade sonora. Geralmente se associa erroneamente a idéia de intensidade com a de volume. Diz-se “aumentar o volume” quando se está escutando música e quer-se ouvir melhor ou dar mais intensidade ao som produzido pelos alto falantes. Essa variação de intensidade sonora, ou seja, a alternância de sons fortes e fracos, que ocorre durante a execução de uma obra musical, entende-se como dinâmica.

As considerações acima expostas dão indicativos para que alguns elementos da Linguagem Musical possam ser trabalhados em sala de aula a partir da idéia de sons sucessivos, tais como: propriedades do som (duração, altura, timbre, intensidade), melodia e ritmo.

3.3.2 Sons simultâneos

Os sons também podem ser produzidos simultaneamente por uma ou mais fontes sonoras. No caso do violão, que possui seis cordas, tem-se uma única fonte sonora que produz sons simultâneos, o que ocorre quando se toca duas ou mais cordas ao mesmo tempo. Além disso, essa mesma fonte sonora – o violão – pode produzir sons sucessivos quando se utiliza de uma única corda para “solar” ou executar um trecho de uma obra musical. Em contrapartida, uma orquestra possui vários instrumentos musicais que produzem somente sons sucessivos - como, por exemplo, o oboé, o clarinete, a flauta, o trompete e o trombone - porém, quando executados em conjunto, tem-se sons simultâneos. A execução em conjunto favoreceu o avanço do estudo das possibilidades técnicas de cada instrumento,

assim como a busca de novos resultados musicais obtidos por meio da associação de timbres diferentes dentro de uma mesma composição. Chama-se de instrumentação e orquestração o estudo dessas questões.

Além disso, os sons produzidos de maneira simultânea fizeram com que o homem refletisse como esses sons deveriam ser “encadeados”, ou seja, como deveriam ser sucedidos uns pelos outros de maneira a obter bons resultados musicais. Dessa reflexão nasceu o conceito e o estudo da harmonia.

Vários elementos podem ser trabalhados em sala de aula a partir da idéia de sons simultâneos, entre eles: harmonia, formações vocais (duos, trios, quartetos, coros), formações instrumentais (conjuntos de câmara, de choro, orquestras, etc.) e formações mistas (bandas de rock, orquestra e coro, etc.).

3.3.3 Estruturas musicais

Os sons podem ser organizados e articulados levando-se em conta a variação de suas propriedades. Esse é o trabalho da composição musical. As estruturas musicais resultantes revelam como o compositor deu forma à sua idéia musical. Na sociedades ocidentais, historicamente, algumas formas musicais foram consagradas pelo seu uso tais como a sonata, a sinfonia, o concerto, a canção, a suíte, etc. O estudo das estruturas musicais possibilita a organização, por parte do professor, de um laboratório de criação e composição musical de maneira que o aluno possa experienciar os conceitos musicais trabalhados em sala.

Entretanto, quando se trabalha com estruturas musicais, utilizando-se de um repertório conhecido, principalmente aquele veiculado na mídia, é importante ter o cuidado de não tecer juízo de valores, pois, na maioria das vezes, a mídia é o único canal de acesso do aluno a um repertório musical. Cabe ao professor utilizar-se de repertórios diversificados e, se possível, de gêneros, formações e estilos diferentes. Dessa maneira, o aluno terá a oportunidade de observar elementos musicais comuns em repertórios diversos, comparando músicas que já são de seu cotidiano com outras apresentadas pelo professor.

Assim sendo, o aluno poderá observar, concomitantemente, as propriedades do som numa mesma melodia e/ou em melodias de gêneros diferentes, tais como num canto gregoriano, num canto indígena do norte do Brasil, no fandango do litoral do Paraná ou numa canção recente veiculada nos meios de comunicação ao qual o aluno tenha acesso. Dessa maneira, ele será estimulado a pensar a Música e a perceber outras formas de expressão e criação musical, independente de gostos pessoais.

A Música como Linguagem implica repensar a realidade por meio das relações sonoras que foram estabelecidas e sistematizadas pelo homem. Portanto, o acesso ao conhecimento musical para o aluno representa mais uma possibilidade de compreender esteticamente a realidade na qual ele está inserido, oportunizando o estabelecimento de relações entre os saberes adquiridos e, a partir deles, a realização de outras leituras de mundo. O conhecimento musical na escola é um saber que auxiliará o aluno a revelar-se e a identificar o outro em seus diferentes contextos culturais.

3.4 A LINGUAGEM DO TEATRO

A presença do Teatro na escola se justifica pelo fato de que a dramatização é inerente ao homem. Sendo assim, as encenações presentes nos rituais dos primórdios da humanidade, nos ritos como expressão de diferentes culturas, nos gêneros (da tragédia, da comédia e do drama), nas correntes estéticas teatrais, nos festejos populares, nos rituais do nosso cotidiano, na fantasia e nas brincadeiras infantis, são manifestações que pertencem ao universo do conhecimento simbólico do ser humano. Não obstante, o sujeito elabora sistemas de signos para representar as diferentes maneiras de se entender e de entender o mundo. Nessa perspectiva, a dramatização é entendida como Linguagem Artística que traz em seus códigos, um conjunto de saberes a serem considerados pelo professor, a fim de que os alunos possam ressignificá-los no processo de ensino e de aprendizagem.

Para que a presença do Teatro na escola seja realmente significativa, é preciso superar a idéia de “atividade espontânea/expressiva” ou de “espetáculo comemorativo”. É fundamental que os saberes específicos da Linguagem Teatral estejam presentes no espaço escolar com o objetivo de contribuir para a formação da consciência humana e da compreensão de mundo.

Esses elementos de formação, inseridos no processo de aprendizagem, permitem que o ensino de Arte, por meio do Teatro, extrapole as práticas que restringem essa Linguagem Artística apenas a uma oportunidade para produção de espetáculos. Portanto, a utilização de montagens voltadas tão somente a festividades na escola; a mecanização da expressão dramática (quando os alunos são levados a “decorar” falas, gestos e postura no “palco”); a produção de falas, figurinos, cenas e cenários estereotipados; o virtuosismo (ou seja, a valorização de alunos que já possuem experiência ou facilidade em representar em oposição aos alunos intimidados que só participariam por se sentirem coagidos pelo professor ou pela nota), pouco ou nada contribuem para que o aluno possa construir saberes em Arte.

O Teatro na escola tem o seu valor ampliado na medida em que abre possibilidades não só para a apresentação de espetáculos montados pelos professores e/ou alunos, mas um espaço que viabiliza o pensar simbólico por meio da dramatização. Segundo Koudela (2001, p. 25)

O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção, não reflete valores educacionais se o sujeito da representação não for mobilizado para uma ação espontânea. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir as propostas de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento.

Quando se entende a Arte na escola como um conjunto de saberes formalizados que colaboram para que o sujeito se entenda como cidadão inteirado e emancipado, a Linguagem do Teatro, através do ato de dramatizar individual ou coletivamente, oportunizará aos alunos a análise, a investigação e composição de personagens, de enredos e de espaços de cena, permitindo a interação crítica dos conhecimentos trabalhados com outras realidades sociais/culturais.

Para que o aluno possa conhecer Teatro e conhecer por meio do Teatro, é fundamental a reelaboração de signos dessa Linguagem. Se o Teatro define-se pela ação dramatizada, é importante que sejam considerados alguns fatores elementares que devem estar presentes na prática pedagógica do professor.

O trabalho com o Teatro em sala pode ser iniciado a partir do enredo. Nele residem, em metáforas, as relações humanas que podem ser dramatizadas por atores ou bonecos, por meio de suas falas, gestuais ou mímicas. No enredo de uma obra da literatura dramática universal, da literatura brasileira ou da literatura oral (contos, lendas, cantigas populares), numa letra de música, num recorte de jornal, numa fotografia ou pintura, podem estar temáticas que expõem situações relevantes a respeito das relações do ser humano consigo e com o outro. Essas temáticas podem ser encaminhadas pelo professor, levando em conta a faixa etária ou realidade dos seus alunos, para que eles possam questioná-las e reelaborá-las cenicamente. Uma segunda opção seria partir do processo de construção da personagem. Na elaboração do seu perfil físico e psicológico (figurino, adereço, suas ações, espaço, gestual, entonação) devem estar presentes a pesquisa, a exploração, a descoberta individual e coletiva de temáticas e conceitos propostos pelo professor, para que sejam desenvolvidas discussões acerca da condição humana em seus aspectos psicológicos, sociais, culturais e históricos.

O compromisso processual e experimental com o enredo e a personagem remete também a desconstrução da idéia que se tem do espaço onde acontece a cena. Não se pode condicionar o trabalho com essa Linguagem na escola à existência de um teatro com palco e platéia, separados por cortinas. É necessário que os limites do palco sejam extrapolados. Na escola, as propostas do enredo e das ações das personagens podem ser enfatizadas pela utilização de espaços alternativos para a cena, ou seja, o professor pode pensar em outros espaços da escola, além do "anfiteatro" e do "salão nobre", como espaço para desenvolver a aprendizagem em Teatro. Dessa maneira, locais inusitados como uma escadaria ou uma simples sala sem qualquer móvel, podem ser transformados em locais que reforçam a intenção da cena e/ou das personagens. Tais relações dão ênfase a um espaço pensado como signo: um espaço cênico.

É na pesquisa, na experimentação e no rompimento com padrões estéticos que se fundamentam as teorias contemporâneas sobre o Teatro. Ao serem vivenciadas na escola, as teorias cumprem, ao mesmo tempo, o objetivo de educar pelo Teatro e para o Teatro, no tocante à formação de platéia. É fundamental que o aluno saiba compreender e valorizar as obras teatrais, para entendê-las como bens culturais. O acesso aos saberes neles contidos é um direito do aluno enquanto sujeito partícipe da sociedade. Portanto, na escola, as propostas devem ir além do teatro convencional, que não pode ser entendido somente em seu formato, mas pelas ideologias de uma época que ele simboliza. Para o aluno, conhecer outras práticas ligadas às concepções teóricas contemporâneas de Teatro não significa apenas inovação, mas a possibilidade de ampliar a sua idéia de mundo, na medida em que reconhece elementos da condição humana da contemporaneidade e os associa à sua própria vida. O espetáculo teatral (desde a década de 1960) vem rompendo com o tradicionalismo e conservadorismo dos grandes espetáculos voltados a um público de elite seletivo e passivo. A arte da representação mudou não só em sua forma, mas em seus conceitos. Passou a exigir do espectador uma outra postura, além daquela que se caracterizava como a reprodução da realidade. A cena pode ir muito além disso. Com o estreitamento de fronteiras entre palco e platéia, o diálogo com o espectador se faz de forma mais dinâmica e aberta. O Teatro passa a assumir características estéticas multidisciplinares. Durante a cena e fora dela, fundem-se elementos de várias Linguagens Artísticas e Tecnológicas. Com isso, abre-se espaço ao experimental no momento em que se propõe ao espectador, locais alternativos, oportunidade para reflexão, questionamentos e interação com a cena.

O Teatro por meio de seus signos, vai além do real, expressando entre realidade e fantasia o contato direto com a platéia. Por esse diferencial, a estética teatral não pode ser comparada com a dramatização do cinema ou das telenovelas. São linguagens distintas que dependem de uma estrutura tecnológica para acontecerem e que podem ter como ponto de análise e discussão, as múltiplas estéticas, as características de interpretação, os espaços e os argumentos utilizados para o desenvolvimento da história.

O Teatro como Linguagem Artística na escola pública, gratuita e para todos possui características diferenciadas ao permitir, em seu processo de ensino e aprendizagem, oportunidades que prezem pelo direito do aluno ao conhecimento e que esses saberes sejam proporcionados de maneira democrática e com qualidade, levando em conta conteúdos específicos, metodologias, aprendizagem e avaliação. Dessa forma, a dramatização na escola evidenciará mais o processo de aprendizagem do que a finalização (montagem). É na Linguagem Teatral e em seus gêneros (a tragédia, a comédia e o drama), propostos como “jogo” do riso, do sofrimento e do conflito que se vêem refletidas as maneiras de sentir o mundo através de um ser criado (a personagem) num mundo criado (a cena). Nesses gêneros e nos elementos que os caracterizam, está presente um conjunto de significados que são percebidos durante a cena ou ainda, nas manifestações cênicas contidas nas danças, nos jogos e brincadeiras, nos rituais, nos folguedos folclóricos como o Maracatu, a Festa do Boi, a Congada, a Cavalhada, a Folia de Reis, entre outras. Tais manifestações podem ser entendidas como objeto de estudo e experiência cênica que podem contribuir para a integração e desenvolvimento do saber estético do aluno, bem como para a ampliação do seu modo de pensar e recompor as representações de mundo, a partir das diferentes sociedades/culturas.

4 PRINCÍPIOS PARA O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O processo de elaboração das Diretrizes para a disciplina de Educação Artística trouxe à tona uma das maiores preocupações dos professores: a tensão entre os conteúdos propostos (pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná) que envolvem as diferentes linguagens e a formação inicial dos professores (habilitação em Educação Artística, ou específica em Artes Plásticas/Visuais, Música, Teatro e Dança). Esse quadro exigiu a definição de diretrizes que norteiam a Disciplina no espaço escolar.

Partindo da concepção consensuada neste documento, bem como dos pressupostos definidos para a disciplina de Educação Artística - **Arte e Cultural/Arte e Linguagem** - o tratamento dos temas deverá considerar:

- as várias manifestações artísticas presentes na comunidade e na região, as várias dimensões de cultura, entendendo toda manifestação artística como produção cultural;
- as peculiaridades culturais de cada aluno /escola como ponto de partida para a ampliação dos saberes em Arte;
- o conceito de produção artística, o qual não poderá estar restrito a um produto final (o objeto artístico);
- as situações de aprendizagem que permitam ao aluno a compreensão dos processos de criação e execução nas Linguagens Artísticas;
- o elemento lúdico, principalmente no primeiro segmento do Ensino Fundamental, como fator enriquecedor do encaminhamento metodológico;
- a experimentação como meio fundamental para a ressignificação deste Componente Curricular, levando em conta que essa prática favorece o desenvolvimento e o reconhecimento da percepção por meio dos sentidos;
- a **linguagem de formação inicial do professor**, a partir da qual os conhecimentos em Arte serão desenvolvidos. As demais Linguagens serão abordadas como **recurso metodológico**, de forma a possibilitar ao aluno o acesso aos saberes a elas pertinentes.

A qualificação desses princípios de encaminhamento se configurará na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Para a ressignificação deste Componente Curricular, a mesma deverá repensar o seu tempo, espaço e organização.

4.1 AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO PRIMEIRO SEGMENTO

No primeiro segmento do Ensino Fundamental é que se inicia o processo de aproximação do aluno com o universo artístico, sob forma de aprendizagem sistematizada. É papel da escola como espaço socializador do conhecimento, possibilitar e ampliar as oportunidades para essas experiências estéticas.

Portanto, cabe ao professor orientar essa exploração, instigar a memória, a percepção e possíveis associações com a realidade/cotidiano do aluno.

O trabalho do professor com o primeiro segmento se torna mais significativo se houver a articulação do lúdico com as atividades artísticas em sua prática pedagógica. Considerar o ato de brincar como um dos princípios para a elaboração do processo de ensino e de aprendizagem, é entender a criança e seus valores, entre eles, a capacidade de materialização do mundo da fantasia através das brincadeiras. As associações surgidas entre as Linguagens Artísticas e a realidade da criança podem revelar de maneira autêntica a expressão do prazer dos sentidos. A associação entre o ato de brincar e o ato de aprender é uma possibilidade de diálogo estabelecido entre o sujeito e a leitura de sua realidade, em seu tempo (a infância). Isso significa entender a criança como sujeito criado na e pela cultura.

Esse processo dialógico se inicia por meio da experimentação e da exploração de materiais e técnicas vinculadas à produção artística que possibilitará ao aluno a familiarização com as variadas Linguagens Artísticas. É importante que os materiais utilizados e os conteúdos trabalhados sejam entendidos como instrumentos de interação com o mundo artístico por meio da reflexão e da exploração de possibilidades expressivas.

Essa forma de desenvolver o ensino da Arte voltado aos alunos do primeiro segmento procura superar as práticas que reforçam a superficialização da aprendizagem em Arte, que reduzem as aulas tão somente a simples práticas de exploração de materiais ou reprodução do que já existe. A substituição das Linguagens Artísticas pela reprodução e consumo das mesmas banaliza as possibilidades de expressão do aluno.

Na produção artística infantil deve ser considerada a dimensão simbólica das ações e experiências da criança, para que estas possam extrapolar os estereótipos existentes nas músicas, nas danças e nas imagens dos meios de comunicação e que se apresentam muitas vezes, como se fossem o que é real e unicamente artístico. Além disso, é necessária a superação de práticas que privilegiam o desenvolvimento de capacidades motoras por meio de atividades mecânicas (ainda utilizadas por muitos livros didáticos). A padronização das

produções artísticas infantis, (bem representada por desenhos reproduzidos por reprografia ou mimeógrafo) não limita as crianças somente em suas possibilidades de exploração do espaço, das cores e das formas, mas também, não considera a importância da reflexão, da descoberta e da criação, características tão peculiares da infância. Nesse sentido, é papel da escola e do professor procurar reverter à padronização dos fazeres e do lúdico existentes nas atividades, nos brinquedos e nas brincadeiras, elaboradas a partir da necessidade dos adultos (da mídia e do consumo), distantes do universo infantil. A respeito da infância na modernidade, Kramer (1998, p. 32-33) afirma que

A criança no mundo moderno(...) veste as asas do anjo da história. O que você vai ser quando crescer? Crescer. Futuro.(...) Seriedade. Siséudez. É preciso tornar-se um sujeito da razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Crianças vivendo nas ruas. Apressamento da infância. Empurrada/Seduzida cada vez mais para o futuro – o mundo dos adultos – contempla o passado e acumula ruína em seus pés: brinquedo, fantasia, peraltice, imaginação.

A partir dessa reflexão, é importante considerar no processo de aprendizagem, o conjunto de elementos estéticos presentes nas brincadeiras infantis que, ao serem apropriados pelos alunos por meio do lúdico, possibilitam a compreensão e o estabelecimento de inter-relações com os signos presentes nas diferentes manifestações /representações artísticas.

4.2 AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO SEGUNDO SEGMENTO

Em relação ao segundo segmento, o ensino da Arte toma a dimensão de aprofundamento na exploração das Linguagens Artísticas, no reconhecimento dos conceitos e elementos comuns presentes nas diversas representações culturais. O professor poderá estar selecionando temas na sua Linguagem de formação e evidenciando elementos que possam estar se articulando com as demais Linguagens.

Dessa maneira, o professor ampliará para o aluno as possibilidades de análise das Linguagens Artísticas, a partir da idéia de que as mesmas são

constituídas de produções culturais, isto é, produtos de uma cultura em um determinado contexto histórico. Em suas aulas, o professor poderá explicitar, através das manifestações/produções artísticas, elementos que identificam determinadas sociedades e de que forma se deu artisticamente, a estilização de seus pensamentos e ações. Esta materialização do pensamento artístico de diferentes culturas se apresenta como um referencial (signos) que poderá ser interpretado pelos alunos por meio do conhecimento dos códigos presentes nas Linguagens Artísticas.

5 AVALIAÇÃO

A avaliação em Educação Artística não deve ser um mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos, pois estará buscando alcançar as aprendizagens socialmente significativas para o aluno. Sendo processual, e sem estabelecer parâmetros comparativos, estará discutindo dificuldades e progressos do aluno a partir da sua própria produção. Assim sendo, considerará o desenvolvimento do pensamento estético, levando em conta a sistematização dos conhecimentos para a reorganização e ressignificação da realidade.

A partir desses apontamentos, a Educação Artística apresenta-se como componente curricular responsável por viabilizar ao aluno o acesso sistematizado aos conhecimentos em Arte, por meio das diferentes Linguagens Artísticas. Dessa forma, o objetivo da Educação Artística no Ensino Fundamental é propiciar ao aluno o acesso aos conhecimentos presentes nos bens culturais, por meio de um conjunto de saberes em Arte que o permitam utilizar-se desses conhecimentos estéticos na compreensão das realidades e amplie o seu modo de vê-las.

De acordo com a LDBEN (nº 9.394/96, art.24, inciso V) e com a Deliberação 07/99 do Conselho Estadual de Educação (Capítulo I, art.8º), a avaliação em Arte deverá levar em conta as relações estabelecidas pelo aluno entre os conhecimentos estéticos e a sua realidade, evidenciadas tanto no **processo**, quanto na produção individual e coletiva desenvolvidas a partir desses saberes.

6 PALAVRAS FINAIS

O ensino de Educação Artística, a partir das orientações explícitas nesta Diretriz, exige uma postura investigativa dos professores e dos alunos diante dos processos de produção artística nas diferentes Linguagens. A apropriação dos conhecimentos em Arte se dará na medida em que houver aprofundamento e inter-relação entre esses conhecimentos e a realidade. Essa prática instigará a pesquisa, mediante outras necessidades que surgirem no processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, o professor estará criando possibilidades para que o aluno possa ampliar a sua visão através dos saberes estéticos que não podem encerrar-se em si próprios, ou seja, trazer o contexto no qual a produção/manifestação foi concebida, é dialogar com a realidade do aluno. Essa proposta de diálogo se dará na observação das semelhanças e diferenças entre o seu mundo imediato e as outras realidades. Tal forma de trabalho estará superando a prática da Arte pela Arte e ressignificando os saberes para os alunos.

Nesse sentido, o planejamento deve ser um instrumento continuamente repensado para que este possa orientar e promover a ação educativa, de acordo as demandas existentes. Ao entender tais demandas, a abordagem expressa neste documento de Diretriz, propõe a relação da Arte com a Cultura e com a Linguagem na qual são consideradas a autonomia do professor e da escola, o entendimento do professor e do aluno como sujeitos epistêmicos, a forma de se trabalhar o conhecimento em Arte já construído (e em construção), salvaguardando o caráter qualitativo dos saberes em arte, ao levar em conta as realidades do aluno, da escola, da comunidade e das sociedades.

A escola que compreende cada sujeito a partir de uma cultura singular oferece a seus alunos a possibilidade de um contato mais amplo com os saberes em Arte. É importante considerar os pressupostos da Disciplina como elementos balizadores no que diz respeito ao tratamento dos temas. A partir disso, busca-se

a ressignificação deste componente curricular para alunos e professores do Ensino Fundamental.

7 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Lex**, Brasília, v.35, p.1114 - 1125, jul/set. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. **Diário Oficial da União**, 15 de abril de 1998.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o programa nacional do patrimônio imaterial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 5 de abril de 2004, seção 1, p. 56.

CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2000.

DONDIS, D. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de: Jefersson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, H.; SIMON, R. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

GÓMEZ, A .I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** São Paulo: Artmed,2001.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro.** São Paulo: Papyrus, 2001.

KRAMER, S. LEITE,M.I.F.P. **Infância e produção cultural.** Campinas:Papyrus,1998.

KONDER, L. **A questão da ideologia.** São Paulo: CIA das Letras, 2002.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais.** 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MARQUES, I. **Dançando na escola.** 2.ed. São Paulo. SP: Cortez, 2005.

_____. **Ensino de dança hoje.** 2.ed. São Paulo. SP : Cortez, 2001.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 007/99, de 09 de abril de 1999. Normas gerais para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, do sistema estadual de ensino, em nível do ensino fundamental e médio. Relatores: Marília Pinheiro Machado de Souza e Orlando Bogo.

PAZ, O./Versão CAMPOS,H. **Barulhinho bom:** uma viagem musical. Marisa Monte. Rio de Janeiro: EMI Music, 1996. 2 CD (47:16).

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino da arte.** In: BARBOSA, A.M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo, Cortez, 2002.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

SANTAELLA, L. **Arte e cultura: equívocos do elitismo.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, J. L. **O que é cultura.** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

7.1 REFERÊNCIAS SUGERIDAS

BARBOSA, A.M.B. **Recorte e colagem:** influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CHAUI, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2003.

COSTA, C.B. & CAMPOS, N.P. (org.) **Artes visuais e escola:** para aprender e ensinar com imagens. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

DUARTE JUNIOR, J.F. **Fundamentos estéticos da educação.** 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **O Sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FERRAZ, M.; FUSARI, M. R. **Metodologia do ensino de arte.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARRIDO, S. & GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPONTE, L.G. **O ensino da arte na nova LDB:** resgate histórico e perspectivas. São Paulo: Perspectiva, 1996.

OSINSKI, D.R.B. **Ensino da arte:** os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. Curitiba, 1998. Dissertação de mestrado em educação – UFPR.

PEIXOTO, M. I. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta Campinas: Autores Associados, 2003.

PENNA, M. (coord.). **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares.** João Pessoa, Editora Universitária C CHILA/ PPGA, 2001.

PILLAR, A. D. (org.). **A educação do olhar e o ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SCHAFFER, M. **O ouvido pensante.** São Paulo: UNESP, 1991.

