

Governo de Estado do Acre
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Série Cadernos de Orientação Curricular

Orientações Curriculares
para o Ensino Médio

CADERNO 1 - Arte



Rio Branco - Acre
2010

Governador do Estado do Acre
Binho Marques
Secretária de Estado de Educação
Maria Corrêa da Silva
Diretor de Ensino
Josenir de Araújo Calixto
Gerente Pedagógico de Ensino Médio
Nagila Dourado Carvalho

Governo do Acre
Secretaria de Estado de Educação
Rua Rio Grande do Sul, 1907 - Aeroporto Velho
CEP: 69903-420
Tel. (068) 3213 - 2355 - Fax: (068) 3213 - 2355
Email: ensinomedio.educacao@.ac.gov.br

Professores do Acre,

As Orientações Curriculares ora apresentadas constituem uma importante ferramenta para a organização do trabalho do professor. A Secretaria de Estado de Educação tem tido como premissa nesses últimos doze anos assegurar que cada um dos nossos alunos tenha a aprendizagem adequada à sua série. Para isso, é fundamental que a escola e o professor tenham clareza do que deve ser ensinado em cada um dos componentes curriculares e em cada série.

Esta Orientação Curricular busca fomentar a construção de uma nova escola e de uma nova sala de aula, em que o aluno assuma um papel de construtor do conhecimento e o professor o de grande articulador dos caminhos que levam à aprendizagem.

Essa decisão exige de todos nós professores, coordenadores, diretores e gestores do sistema a tomada da difícil decisão de aprender a aprender. Será difícil porque teremos que revisitar a nossa história, as nossas crenças e convicções e traçar um modelo de gestão de sala de aula, de escola e de sistema pautado pela incerteza.

Temos a convicção de que a escola deste novo milênio deverá assegurar o domínio dos conhecimentos científicos, a formação de habilidades e de atitudes que possibilitem aos alunos resolver os seus problemas.

Desejo que estas Orientações Curriculares sejam experimentadas, criticadas e reelaboradas como estratégias para a reorganização do trabalho escolar e que o conhecimento científico e as experiências dos diferentes atores sociais envolvidos sirvam como ponto de partida para a construção desse novo fazer nas nossas escolas.

Maria Corrêa da Silva
Secretária de Estado de Educação

Sumário

Apresentação

Introdução

O papel da escola hoje

Os adolescentes e jovens 'adotados' como alunos

Os propósitos da Educação Básica nestes tempos que vivemos

Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de Arte

- O ensino de arte e seus desafios
- Contra o conceito de arte como superficialidade. Que arte é esta?
- Os códigos da arte no contexto contemporâneo
- Como vai minha produção artística?

Arte: currículo e estratégias

O que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais

- A experiência como referência
- Qual per-curso desejamos construir junto ao aluno em arte?
 - a) A sondagem dos sujeitos: quem são meus alunos e quais as suas perguntas
 - b) A seleção e encadeamento de temas, conteúdos e atividades
 - c) Os contextos locais como chave de valorização do sujeito expressivo social e cultural
 - d) A obra que se completa no apreciador: A mediação do professor na apreciação do aluno
 - e) Cuidados na hora da avaliação: O que valorar?

Contribuições à formação dos alunos

- Os elementos de construção do pensamento poético

Arte e as outras áreas Curriculares

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

Sugestões de materiais de apoio

Bibliografia

Todos terão direito a receber educação.

Todos terão direito a uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-los a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se útil na sociedade.

Texto baseado na Declaração Nacional dos Direitos da Criança

Apresentação

Cadernos para o professor

Esta publicação integra a Série Cadernos de Orientação Curricular, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico com as diferentes áreas curriculares, e é destinada aos professores do Ensino Médio de todas as escolas públicas do Acre.

Em 2008 e 2009, foram elaborados subsídios semelhantes para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que vêm se constituindo em importantes referências para o planejamento pedagógico nas escolas. E, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi elaborada recentemente a publicação Planejamento Escolar - Compromisso com a aprendizagem, um texto complementar importante, com enfoque nas questões de avaliação, planejamento e intervenção pedagógica e com alguns tópicos coincidentes com o conteúdo deste Caderno.

A finalidade dessas publicações é apoiar as equipes escolares no processo de concretização do currículo - um currículo que assegure a melhor aprendizagem possível para todos os alunos, razão de ser da educação escolar e de tudo o que se faz nos sistemas de ensino. Também por essa razão, há um processo de formação de professores em curso, cujo conteúdo principal são as Orientações Curriculares ora propostas, que são desdobramentos, atualizados, dos Parâmetros e Referenciais Curriculares elaborados anteriormente.

Em relação a este material, é importante não perder de vista que, por mais flexível que seja, toda proposta curricular estabelece, ainda que de modo geral, quais são as conquistas esperadas progressivamente a cada ano de escolaridade, tendo em conta o que foi estabelecido nos anos anteriores. Assim, tomar como referência o que preveem os quadros com as orientações curriculares deste Caderno pressupõe avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem dos alunos, tanto porque esse tipo de avaliação é um princípio pedagógico como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas. Considerar o que está indicado em cada quadro, de cada uma das áreas curriculares, implica considerar também o fato de que os alunos não necessariamente terão os saberes previstos se, nos anos anteriores, o trabalho pedagógico se orientou por outros pressupostos e por outros indicadores.

A iniciativa de, neste momento, apresentar esses subsídios para os professores acrianos é, como toda iniciativa na área educacional, decorrente de uma análise da situação atual, dos desafios hoje colocados e de uma concepção sobre o papel do professor na educação escolar. O propósito central é contribuir com os professores do Ensino Médio de todo o Estado do Acre na importante tarefa de ensinar a todos.

Equipe de Elaboração da Série Cadernos de Orientação Curricular

Introdução

Nesta Introdução são abordadas questões relacionadas à função social da escola, os propósitos Educação Básica, como desdobramentos, e alguns caminhos para alcançá-los, seguidos de algumas considerações importantes sobre objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem e de avaliação.

O papel da escola hoje

Hoje, talvez mais do que nunca, há um compromisso ético e pedagógico que não podemos deixar de assumir com as crianças e jovens que são alunos das nossas escolas: oferecer todas as possibilidades que estiverem ao nosso alcance para que eles conquistem o conhecimento sobre as ‘coisas do mundo’, interessá-los com propostas desafiadoras e significativas, incentivá-los a procurar respostas para suas próprias questões, mostrar que as suas descobertas intelectuais e suas idéias têm importância, encorajá-los a darem valor ao que pensam, potencializar a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento, familiarizando-os - desde pequenos e progressivamente - com as questões da linguagem, da matemática, da física, da biologia, da química, da tecnologia, da arte, da cultura, da filosofia, da história, da vida social, do mundo complexo em que vivemos.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio, portanto, é propor boas situações de ensino e aprendizagem, ou seja, situações que de fato levem em conta as hipóteses e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que pretendemos que eles aprendam e que lhes coloquem novos desafios. Assim estaremos cumprindo uma tarefa essencial da educação escolar: favorecer um contato amistoso de todos com o conhecimento nas diferentes áreas desde pequenos. Ou, em outras palavras, alimentar os alunos...

A esse respeito, é importante dizer que o professor e lingüista Egon de Oliveira Rangel presenteou-nos, recentemente, com uma explicação belíssima sobre o sentido da palavra ‘aluno’ e sobre essa condição, nem sempre bem-entendida, em que crianças, jovens e adultos são colocados na escola. Ao referir-se à recente história da educação em nosso país, comentando duas perspectivas opostas (uma, a que chama de *tradicional*, dominada por preocupações praticamente exclusivas com o que e como ensinar, e outra, muito diferente - e com a qual nos identificamos - em que a aprendizagem, ou melhor, o que já sabemos a respeito dela, comanda o ensino), recupera a história e desloca o aluno para o lugar de sujeito:

*Circulou por muito tempo, entre os educadores, uma versão fantasiosa da etimologia de **aluno** que atribuía a essa palavra de origem latina a composição **a-lumnus**. O primeiro componente, **a-**, seria um prefixo com significado de ‘privação’; e o segundo seria uma das formas da palavra **lumen/luminis** (luz). Assim, **alumnus** significaria ‘sem-luzes’. Entretanto, **alumnus** origina-se não de **lumen**, mas de um antigo participio de **alere** (alimentar), e significava ‘criança de peito’, ‘criança que se dá para criar’ (RANGEL: 2000).*

E, aliando-se aos que defendem a centralidade do aluno no processo pedagógico - que tem como metáfora e como razão de ser *alimentar as crianças (e jovens)* que foram *adotadas* pela escola -, o autor acrescenta:

Atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, há os educadores que procuram organizar situações e estratégias de ensino o mais possível compatíveis e adequadas. Nesse sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino e na seleção e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas pertinentes acaba tomando o processo de aprendizagem como princípio metodológico de base.

Tal como indicam os propósitos apresentados mais adiante, a tarefa política e pedagógica, na Educação Básica, é tornar a escola, de fato, um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos alunos, de ampliação dos processos de letramento, de múltiplas aprendizagens, de aquisição do conhecimento considerado necessário hoje e de convívio fecundo entre eles. Nossa tarefa, metaforicamente falando, é ‘alimentá-los’, o que significa garantir:

- acesso aos saberes, práticas e experiências culturais relevantes para o desenvolvimento integral de todos, ou seja, para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades - cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social;
- experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos;
- desenvolvimento da personalidade, pensamento crítico, solidariedade social e juízo moral, contribuindo para que sejam cada vez mais capazes de conhecer e transformar (quando for o caso) a si mesmos e ao mundo em que vivem;
- domínio das ferramentas necessárias para continuar aprendendo para além da escola.

Para tanto, no que isso diz respeito à proposta curricular (que é apenas um dos muitos aspectos em jogo), há diferentes níveis de concretização, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional, estabelecem uma meta educacional (...) Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

(...) O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações através do diálogo entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo.

A perspectiva, agora, em se tratando da proposta atual para o Estado do Acre, é desenvolver uma parceria 'experiente' para apoiar as escolas na efetivação do terceiro nível de concretização do currículo, ou seja, na definição dos desdobramentos, do que está previsto nos documentos curriculares existentes, em algo que se assemelhe a um plano geral de ensino específico da disciplina - a que chamaremos aqui de quadro curricular. Desse modo, entendemos que será possível contribuir para a consolidação dos propósitos especificados mais adiante e, conseqüentemente, com a melhor aprendizagem possível para os alunos das séries mais avançadas da Educação Básica.

Os adolescentes e jovens 'adotados' como alunos

A instituição escolar só poderá cumprir com a tarefa social de garantir acesso e permanência do aluno na escola, qualidade de sua aprendizagem e desenvolvimento das capacidades que contribuam para sua formação como pessoa se souber minimamente 'quem é' esse aluno - tendo em conta os processos de construção do conhecimento, de socialização, de constituição da identidade, de construção de projetos de vida, de interação com o mundo em que vive. Avançar na compreensão de como se dão esses processos é um desafio necessário.

Em condições ideais, a faixa etária dos alunos do 5o ao 9o ano seria a de 11 a 14 anos, caracterizada como pré-adolescência e adolescência e, no Ensino Médio, de 15 a 17 anos, final da adolescência. No entanto, em função da acentuada defasagem idade-série, característica da escola brasileira hoje, nessa etapa da escolaridade há alunos mais velhos - o percentual de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental com idade acima da correspondente à série é superior a 60% e a isso se soma uma grande variação de faixa etária, sobretudo nas séries mais avançadas e nos cursos noturnos. Por isso, atualmente o universo de alunos, não só do Ensino Médio, mas também do 5o ao 9o ano, pode ser caracterizado como juvenil, uma vez que a noção de juventude inclui tanto os mais novos como os mais velhos.

Uma reflexão sobre quem é, afinal, o aluno a quem a educação escolar se destina exige, entretanto, ir além das características etárias mais elementares: é preciso considerar especialmente os aspectos de ordem cognitiva e sociocultural. Não pode ignorar as singularidades da população juvenil que frequenta a escola, sob risco de não ser possível mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento e de cidadania de seus alunos.

Infelizmente, ainda hoje não há conhecimento suficiente sobre a juventude no Brasil - o que existe diz respeito sobretudo a jovens dos grandes centros urbanos, o que não dá conta da

diversidade que caracteriza essa fase da vida: quase nada se sabe, por exemplo, sobre a vivência juvenil no meio rural.

Considerando uma mesma faixa de idade, o que se verifica é que geralmente são bem diferentes os adolescentes e jovens que vivem em famílias de classe média ou de camadas mais populares, em um grande centro urbano ou no meio rural, com maior ou menor acesso aos bens culturais, à informação, ao conhecimento. Além disso, apesar de todas as transformações físicas próprias da juventude, esta é um fenômeno social e não há definições rígidas de início e fim: isso é algo que depende do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada um.

Em qualquer caso, entretanto, a sociabilidade ocupa um lugar central na vida dos adolescentes e jovens: o grupo de amigos constitui-se em um espaço importantíssimo de convívio e busca de respostas para as inquietações, preocupações, dúvidas. É nesse espaço, entre iguais, que eles podem vivenciar novas experiências, criar símbolos de identificação e laços de solidariedade, meios próprios para realizar descobertas (sobre o mundo e sobre si mesmos) necessárias à constituição da própria identidade e dos projetos de vida.

Entretanto, nem sempre as peculiaridades desse momento da vida têm sido consideradas em sua real importância, porque a concepção predominante tanto na sociedade como na escola tem o foco no futuro, no que será preciso para "a vida que virá". Isso faz com que as necessidades do agora, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dos adolescentes e jovens para se situarem em relação ao mundo, a si mesmo e aos outros, na fase da vida em que estão, nem sempre sejam levadas em conta.

A possibilidade da escola se constituir de fato em um espaço privilegiado de construção de referências para os alunos, em um espaço efetivamente formativo, depende do conhecimento que conseguir obter sobre como se dá o seu processo de constituição da identidade. Não se pode perder de vista, por exemplo, que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vêm sendo socializados no interior de uma cultura da violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade influenciada pelo sentimento de inferioridade. Essa cultura está presente em diferentes instâncias da sociedade, inclusive na escola, e acaba por prejudicar o desenvolvimento pleno de cada um.

Também é importante considerar que a identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta 'quem sou eu?' que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também 'por onde e para onde vou?'. A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos para a vida a partir do presente e requer a construção de um conjunto de valores relacionados a estas questões existenciais nucleares para todo indivíduo: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da realidade e do lugar social em que se está inserido.

Todo jovem, de um jeito ou de outro, tem projetos que são fruto de suas escolhas, conscientes ou não, bem como de suas condições afetivas e das oportunidades oferecidas (ou não) socialmente. Essas escolhas são ancoradas em uma avaliação da realidade, seja ela qual for, conforme as possibilidades de compreensão que cada um tenha de si mesmo e do contexto em que está inserido. Os projetos de vida não dizem respeito apenas a um futuro distante, mas, ao contrário, implicam um posicionamento do jovem no presente, em relação ao meio social e ao contexto em que vive, tendo em conta os recursos que encontra para lidar com o seu cotidiano. Podem ser individuais e/ou coletivos, mais amplos ou restritos, com perspectiva de curto ou médio prazo. De qualquer modo, tendem a ser dinâmicos, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios adolescentes e jovens e/ou conforme as mudanças no campo das possibilidades que estão dadas ou que são conquistadas.

Em relação aos adolescentes e jovens mais pobres, é importante considerar que, nesse caso, às inseguranças da própria condição juvenil somam-se as dificuldades de sobrevivência e também,

não raro, os efeitos de uma baixa auto-estima produzida pelas discriminações que geralmente sofrem. Esse conjunto de adversidades tende a dificultar a constituição de projetos que afirmem a dignidade. Como instituição pública e educacional que é, a escola pode desempenhar um importante papel para melhorar a auto-estima desses alunos e contribuir não só para o seu desenvolvimento como pessoa e como estudante, mas também para a construção de referências para seus projetos de vida.

Propósitos da Educação Básica nestes tempos em que vivemos¹

O que aqui se apresenta são compromissos necessários para favorecer a ampliação progressiva de capacidades, conhecimentos, saberes e experiências que se pretende que os alunos conquistem na escola.

Quais são os propósitos??

- Oferecer aos alunos um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, definido a partir de diferentes ciências e outros campos da cultura, assim como promover a compreensão do caráter histórico, público, coletivo e mutante desses tipos de conhecimento.
- Consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, tolerância, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz, e promover a reflexão do sentido desses valores em contextos particulares.
- Contribuir para que os alunos desenvolvam o sentido de pertencimento social e cívico-político.
- Favorecer o desenvolvimento de atitudes favoráveis de cuidado consigo mesmo e com os outros, a partir do conhecimento de práticas construtivas e de zelo com a saúde.
- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e valorizem o patrimônio natural e cultural da cidade e do país, tomando-os como temas de estudo em diferentes áreas curriculares e incluindo nas propostas didáticas o acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região.
- Desenvolver propostas que, partindo do reconhecimento das situações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos, assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos alunos têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais.
- Garantir o direito de expressão do pensamento e das ideias dos alunos, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista, acolher e considerar as opiniões dos outros, de defender e fundamentar as próprias opiniões e de modificá-las quando for o caso.
- Fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os alunos possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si.

¹ A formulação destes propósitos teve como referência os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (MEC, 1997), Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004), Matrizes de Referência em Língua Portuguesa para o 1º Ciclo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2007) e Caderno de Orientações Para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).

² A formulação destes propósitos teve como referência o documento Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004).

- Estimular e ajudar os alunos a se comprometerem com sua própria aprendizagem, confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante.
- Promover o respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho, criando condições para que os alunos façam escolhas em relação às formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar.
- Planejar instâncias que permitam aos alunos avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades.
- Preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos alunos, identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico.
- Equilibrar as propostas de trabalho individual e grupal, enfatizando, em todos os casos, a necessidade e importância de compromisso com a própria aprendizagem e com a cooperação entre os pares.
- Garantir a participação dos alunos no planejamento, realização e avaliação de projetos a curto, médio e longo prazo.
- Constituir normas adequadas para a convivência, o trabalho escolar, o cuidado com os materiais, equipamentos e espaços comuns, zelando para que essas normas sejam efetivamente cumpridas, com as ajudas que se fizerem necessárias.
- Criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna - e dispositivos deliberativos, se for o caso - como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em conta diferentes alternativas e as respectivas conseqüências.
- Contribuir para que os alunos assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos.
- Planejar propostas específicas, relacionadas aos temas em estudo, e aproveitar situações cotidianas e acontecimentos ocasionais oportunos, para ajudar os alunos a compreenderem as implicações de diferentes posições éticas e morais.
- Organizar os tempos e espaços de trabalho que favoreçam o melhor desenvolvimento possível das propostas.
- Promover situações que incentivem a participação dos alunos em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e 'ganhem a rua': campanhas na comunidade, correspondência com os meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, intercâmbio com outras instituições etc.
- Criar contextos - projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos - que evidenciem as produções dos alunos e justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.
- Elaborar e desenvolver um amplo programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.

- Garantir o acesso permanente dos alunos a diferentes portadores de texto, gêneros textuais, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas.
- Preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizando todo o conhecimento pedagógico para não ‘escolarizá-las’.
- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas etc.
- Assegurar que os alunos possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores, podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, criticar as mensagens de que é destinatário direto ou indireto. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como estudantes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.
- Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os alunos possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.
- Considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como ‘a’ razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para ‘irem bem’ nas provas externas.

Como alcançá-los?

Para que a escola possa constituir-se e consolidar-se como esse lugar de aprendizagem e de produção de conhecimento para todos³, é preciso que se converta em um contexto propício para relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional contínuo, apoiado no estudo, na reflexão sobre a prática, na discussão de situações-problema e na investigação de questões relevantes para a comunidade escolar.

O fato é que, tal como alimentação, saúde, convívio social e lazer, o conhecimento também é fundamental para a qualidade de vida das pessoas - alunos e profissionais. Quanto mais se sabe, mais se pode saber - o que sabemos nos faz melhores observadores, melhores intérpretes e, por certo, melhores cidadãos.

Nesse sentido, a escola é uma instituição poderosa, porque tanto pode dar à luz o conhecimento e o prazer de aprender para todos como, ao contrário, pode obscurecer. Se considerarmos que o magistério é a maior categoria profissional do país (são mais de um milhão e seiscentos mil professores!) e que os alunos passam cerca de quatro horas na escola durante 200 dias letivos, por vários anos, teremos a real dimensão de sua potencialidade como instituição educativa.

Utilizando como referência o conceito de professor reflexivo, hoje bastante difundido e aceito, Isabel Alarcão desenvolve⁴, por analogia, o conceito de escola reflexiva e apresenta dez idéias que traduzem o seu pensamento a esse respeito, aqui resgatadas no conteúdo, mas formuladas com algumas adaptações e apresentadas como pressupostos:

- Tomar como princípio que, em uma escola, o mais importante são as pessoas.
- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão escolar.
- Construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado.
- Compatibilizar a dimensão local e universal da educação escolar.
- Garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola.
- Articular as ações de natureza político-administrativa e curricular-pedagógica.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade dos professores.
- Incentivar o desenvolvimento profissional e a ação refletida de todos.
- Produzir conhecimento sobre a prática pedagógica e a vida da escola, buscando resposta para os desafios.
- Considerar que a escola e as pessoas são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com o ambiente externo.

Esses são, segundo nos parece, os principais desafios da gestão de uma escola para fazê-la de qualidade, se entendermos que uma escola boa de fato é aquela que não apenas dá acesso ao conhecimento para todos que nela convivem, mas também cria condições para que todos se desenvolvam.

E, se concentrarmos o foco, 'colocando o *zoom*' especificamente na gestão da sala de aula, podemos considerar que os desafios são semelhantes para os professores.

Seriam estes, de modo geral:

- Tomar como princípio que, em uma sala de aula, o mais importante são os alunos.

³ Há quem prefira chamar uma escola desse tipo de 'reflexiva', como é o caso de Isabel Alarcão (2001), há quem prefira chamá-la de 'organização aprendente', como Michael Fullan, Andy Hargreaves (2000) e outros tantos. Rui Canário (2000), por exemplo, afirma que esse sentido metafórico de 'organização aprendente', de 'escola que aprende' se coloca quando aprendem coletivamente os seus atores, os seus autores, os sujeitos que nela atuam.

⁴ In Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão do trabalho pedagógico.
- Construir e consolidar, tanto quanto possível, projetos explícitos e compartilhados com os alunos.
- Compatibilizar, no trabalho pedagógico, a dimensão local - as necessidades específicas da turma - e a dimensão geral - as demandas do projeto educativo da escola e do sistema de ensino.
- Garantir o exercício da cidadania no convívio cotidiano da sala de aula.
- Articular, na ação docente, a perspectiva do ensino e da gestão da classe.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo dos alunos.
- Incentivar o desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem.
- Produzir conhecimento sobre o que acontece no cotidiano, buscando respostas para os desafios - sempre que possível, coletivamente.
- Considerar a sala de aula e os alunos são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com tudo o que está além deles próprios e da porta da classe.

Evidentemente nenhum educador conseguirá facilmente dar conta dessas tarefas sozinho. Para realizá-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso se empenhar em construí-lo cotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um.

Esse investimento na construção de um verdadeiro espírito de equipe é fundamental por infinitas razões. Uma delas nos lembra Anton Makarenko: é uma incoerência pretender educar um coletivo sem ser, o educador, parte de um coletivo também.

Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

As considerações que se seguem representam, de certo modo, o marco conceitual em relação à abordagem curricular e ao conhecimento didático: estão explicitadas, nesta parte, as concepções de objetivo e conteúdo de ensino, de atividade para ensinar e avaliar, de planejamento e avaliação e de modalidades de organização didática dos conteúdos.

Os objetivos

A formulação dos objetivos indicados nos Cadernos de Orientação Curricular apresenta as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos, quando a proposta de ensino é organizada segundo os pressupostos e os desdobramentos pedagógicos defendidos nesses materiais. Se os propósitos da Educação Básica, aqui enunciados, indicam algumas das principais tarefas das escolas para garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades de seus alunos, nos objetivos que compõem as referências curriculares das diferentes áreas de conhecimento estão indicadas quais são estas capacidades - que coincidem com expectativas de alcance, com o que se considera desejável e necessário que todos os alunos aprendam durante o período letivo. Dessa perspectiva, o desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos é a razão de ser da educação escolar.

A definição dessas expectativas de alcance, evidentemente, não tem a intenção de padronizar as possibilidades dos alunos: há aqueles que, com certeza, irão muito além do que está estabelecido como expectativa e há outras que, por razões várias, não terão condições de conquistar os saberes previstos. A clareza a esse respeito não pode justificar, entretanto, a omissão por parte das Secretarias de Educação, que têm a responsabilidade institucional de zelar pelo direito à melhor aprendizagem possível para todos os alunos, de apresentar indicadores de referência para o ensino e de contribuir para minimizar as desigualdades no acesso ao conhecimento.

Os conteúdos

Na tradição pedagógica, o termo 'conteúdo escolar' foi utilizado para referir-se aos ensinamentos clássicos das disciplinas, ou seja, sempre esteve muito relacionado aos principais conceitos das áreas de conhecimento. Porém, o que hoje se tem é uma ampliação da concepção de conteúdo escolar, tomado como o que se ensina explicitamente ou se favorece que os alunos aprendam a fim de desenvolver diferentes capacidades - não só as de natureza cognitiva, mas todas as demais: físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal...

Sabemos que as capacidades humanas se inter-relacionam de alguma forma, mas a depender do tipo, um ou outro aspecto predomina mais: além daquelas em que o aspecto cognitivo é preponderante, como pensar, ler e calcular, há as capacidades físicas, como correr, dançar e saltar; afetivas, como desenvolver autoestima e demonstrar sentimentos; éticas, como respeitar o outro e conviver com as diferenças; estéticas, como desenhar e apreciar a arte; de inserção social e de relacionamento interpessoal, como participar de grupos e conviver solidariamente.

Tal como hoje defendem vários estudiosos, são quatro os principais tipos de conteúdo escolar. Cada tipo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente, conforme demonstra a caracterização elaborada com base no que propõe Antoni Zabala em '*A prática educativa: como ensinar*' (1998), que segue abaixo.

Um primeiro tipo de conteúdo reúne fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos - que são informações de pouca ou nenhuma complexidade. Por exemplo: nomes de lugares, pessoas e objetos em geral, endereços, números de telefones, instruções simples... Esse tipo de conteúdo é aprendido basicamente mediante atividades de repetição e/ou cópia mais ou menos literal, a fim de serem memorizados - não requerem construção conceitual e são compatíveis com uma abordagem transmissiva, baseada no uso da linguagem verbal. De qualquer forma, para ensinar esse tipo de conteúdo é conveniente, sempre que possível, associá-lo a um ou mais conceitos, para que a aprendizagem não seja exclusivamente mecânica e que se apoie em relações estabelecidas com outros conteúdos mais significativos.

Outro tipo de conteúdo reúne conceitos e princípios. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, em geral relações de causa-efeito ou correlações. Por exemplo: energia, fotossíntese, território, cultura, sistema alfabético de escrita, sistema de numeração decimal, divisão... Esse tipo de conteúdo⁵ implica, necessariamente, compreensão e é aprendido por um processo de elaboração e construção pessoal, por aproximações sucessivas, por 'erros e acertos' nas interpretações, que vão se depurando conforme avança o entendimento. São boas atividades, nesse caso, as que favoreçam que aquilo que é objeto de conhecimento dos alunos se relacione com seus conhecimentos prévios, que mobilizem e potencializem essas relações, que apresentem desafios ajustados às necessidades e possibilidades de aprendizagem, que confirmem significado e funcionalidade ao que está sendo estudado, que requeiram o uso dos conceitos para descobrir, interpretar e verificar outras situações, construir outras ideias, adquirir outros saberes.

Esses dois tipos de conteúdo são os que a escola, ao longo da história, tem se ocupado em ensinar, embora cometendo o equívoco - geralmente de sérias consequências para a (não)aprendizagem dos alunos - de ensinar conceitos e princípios complexos com estratégias de repetição-fixação-memorização, ou seja, como se fossem informações simples, de fácil assimilação. Já os tipos de conteúdo descritos a seguir, também por um equívoco de efeitos semelhantes, em geral não têm sido tomados pela escola como 'conteúdos em si', mas como derivações do conhecimento de fatos e conceitos, o que, na prática, não se verifica...

Procedimentos, métodos, técnicas, destrezas ou habilidades e estratégias configuram outro tipo de conteúdo. Em geral, envolvem um conjunto de ações ordenadas, não são necessariamente observáveis e, conforme a natureza e complexidade, dependem do conhecimento de conceitos que permitam proceder desta ou daquela forma. Alguns exemplos: ginástica, dança, leitura, escrita, reflexão, estudo, pesquisa, cálculo mental, comparação... Conteúdos dessa natureza só se aprendem pela prática (pois é fazendo que se aprende a fazer) e a qualidade do desempenho requer exercitação frequente, aplicação em contextos diferenciados e reflexão sobre a própria atividade, o que possibilita a tomada de consciência da ação desenvolvida: para poder proceder melhor é importante poder refletir sobre a maneira como procedemos. As atividades devem, então, funcionar como contextos favoráveis para o uso desses recursos e, portanto, as atividades permanentes são privilegiadas, porque se caracterizam pela constância e pela regularidade.

Por fim, o outro tipo de conteúdo reúne valores, atitudes e normas. Valores são princípios ou afirmações éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seus respectivos sentidos. Atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores. E normas são padrões ou regras de comportamento a serem seguidos em determinadas situações e que orientam a conduta de todos os membros de um grupo social, constituindo a forma pactuada de pôr em prática certos valores compartilhados por uma coletividade, que indicam o que pode/deve ou não ser feito. Alguns exemplos: solidariedade, cooperação, respeito, responsabilidade, liberdade, cuidado com o meio

⁵ Também as teorias - conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica - podem ser incluídas nesse tipo de conteúdo.

ambiente, gosto pela leitura... Os processos vinculados à compreensão de conteúdos associados a valores, em geral, exigem reflexão, tomada de posição e elaborações complexas de caráter pessoal. Ao mesmo tempo, a apropriação e a interiorização do que está sendo compreendido requer envolvimento afetivo, o que, por sua vez tem relação com necessidades individuais, com o ambiente, com o contexto. Nesse sentido, são situações adequadas de ensino e de aprendizagem aquelas que de fato contribuem para estimular esses processos e funcionam como situações exemplares, pois apenas o discurso do 'dever ser' é totalmente ineficaz nesse caso: a coerência na postura, na abordagem e nas eventuais 'cobranças' de conduta é essencial.

Mas o fato de poder identificar as características predominantes nos conteúdos, bem como as principais estratégias de aprendizagem e, em consequência, as abordagens metodológicas mais adequadas, não significa que as apropriações do sujeito que aprende se dão de maneira isolada em cada caso, muito pelo contrário.

Ainda que no quadro de referências curriculares das diferentes áreas os conteúdos não sejam apresentados separadamente, conforme os tipos indicados acima, é importante ressaltar que predominam os procedimentos. Isso acontece porque, embora os diferentes componentes curriculares contem com conteúdos de todos os tipos, é a capacidade de uso do conhecimento o que mais importa. Em relação aos conceitos, por exemplo, o 'saber sobre' está sempre a serviço do 'saber fazer', ou seja, tudo o que o aluno aprende deve potencializar sua capacidade de proceder. Portanto, neste documento não se verá os conteúdos relacionados da maneira convencional: ao invés de breves listas com conceitos, temas e informações, quase sempre a forma de apresentá-los faz referência, mesmo que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles, ou seja, está explicitado o que exatamente ensinar.

As atividades de ensino e aprendizagem

As atividades, tarefas ou situações de ensino e aprendizagem são as propostas feitas aos alunos para trabalhar um ou mais conteúdos. Há uma relação muito estreita entre objetivos, conteúdos e atividades porque os conteúdos, selecionados em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos, são trabalhados a partir das propostas de atividade. Ou, dito de outro modo, é por meio das atividades que se tratam os conteúdos para que sejam desenvolvidas as capacidades indicadas como objetivos. Dessa perspectiva, o conteúdo 'está' potencialmente no objetivo, porque é este que define o que é preciso ensinar e 'está' potencialmente na atividade, à medida que ela é uma forma de abordá-lo.

As atividades de avaliação

Em relação às formas de avaliar, algumas considerações são necessárias.

A primeira delas é que nem sempre as atividades específicas para avaliar são as mais informativas sobre o processo de aprendizagem: a observação cuidadosa do professor e a análise do conjunto da produção escolar do aluno, geralmente, são muito mais informativas sobre o seu nível de conhecimento.

Outra consideração importante é que qualquer atividade planejada especificamente para avaliar deve ser semelhante às que o aluno conhece, isto é, não deve se diferenciar, na forma, das situações de ensino e aprendizagem propostas no cotidiano. Isso não significa, entretanto, que as atividades devam ser iguais, mas sim que o aluno tenha familiaridade com a tarefa proposta e com a consigna (a forma de solicitar a tarefa). Se a tarefa nunca foi solicitada antes e o tipo de consigna é estranho ao que ele está acostumado, não será possível saber ao certo se o desempenho apresentado é o 'seu melhor' ou se foi influenciado negativamente pelo desconhecimento daquele tipo de proposta. Não faz sentido, por exemplo, avaliar o entendimento dos textos com questões de responder ou completar se no cotidiano elas são de

múltipla escolha e vice versa. Esse é, inclusive, um dos principais problemas que podem surgir nas avaliações externas, quando elas se organizam de modo diferente do que é utilizado no cotidiano. Por essa razão, é importante incorporar ao trabalho pedagógico também as formas de avaliar usadas nas provas externas, para que os alunos possam se familiarizar com elas naturalmente.

E há atividades que são as melhores para o aluno aprender, mas não servem para avaliar: uma situação de aprendizagem deve favorecer que o aluno ponha em jogo o que já sabe, estabeleça relações, conecte o que está aprendendo ao seu conhecimento prévio e daí por diante; já uma situação de avaliação deve favorecer que ela explicita o que já sabe... Portanto, são tarefas bastante diferentes, que nem sempre são compatíveis no mesmo tipo de proposta. Se o objetivo é, por exemplo, desenvolver o gosto pela leitura e o interesse pelos livros e demais portadores textuais, uma excelente proposta será o professor ler em voz alta bons textos de diferentes gêneros e portadores para os alunos. Mas ler em voz alta para eles não permite avaliar se estão de fato desenvolvendo interesse pela leitura, pelos textos e portadores. Isso é algo que se poderá verificar observando as escolhas que fazem, os seus comentários, as atitudes durante as situações de leitura... Ou seja, nem tudo que é bom para ensinar, é bom para avaliar.

A avaliação da aprendizagem dos alunos pressupõe ter em conta não só os resultados obtidos nos momentos específicos para avaliar, mas também (e principalmente) o conhecimento prévio que eles tinham sobre aquilo que se pretendia que aprendessem, o seu percurso de aquisição de conhecimento e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções), para poder redimensioná-las quando os resultados não forem os esperados. Dessa perspectiva, o processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de propostas:

Observação sistemática - acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno, utilizando instrumentos de registro das observações.

Análise das produções - observação criteriosa do conjunto de produções do aluno, para que, fruto de uma análise comparativa, se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas.

Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação: verificação de como o aluno se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado.

Conforme o objetivo que se tenha, a proposta mais adequada será uma ou outra:

- a observação dos alunos em atividade é essencial para avaliar atitudes e procedimentos;
- a análise comparativa de suas produções e dos registros das observações feitas é o que indicará o percurso de aprendizagem e a evolução do seu conhecimento;
- o uso de atividades específicas para avaliar determinados conteúdos é importante quando se pretende verificar se/ou quanto esses foram aprendidos em um período de tempo.

Quando a proposta é esta última, de avaliação de desempenho, e o aluno já sabe o que isso significa e para que serve, é importante, então, deixar claro o que se pretende avaliar (e por que razão), para que ela procure 'dar o melhor de si' nesses momentos. E devem ser atividades a serem realizadas individualmente e sem ajuda, a menos que o propósito seja analisar como ele procede em parceria com os demais colegas ou com a ajuda do professor. A prova é, portanto, apenas um dos instrumentos possíveis de avaliação, e não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. Se bem planejada, a prova é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são os conteúdos mais recorrentes nos anos iniciais.

Para avaliar adequadamente a aprendizagem, é preciso ter sempre como referência três parâmetros, tomados simultaneamente como critério geral: o aluno em relação a ele mesmo, em relação ao que se espera dele e em relação aos demais colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

Avaliar o aluno em relação a ele mesmo significa considerar o que ele sabia antes do trabalho pedagógico realizado pelo professor e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo.

Avaliar o aluno em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas (o que, neste Caderno, está indicado como objetivos e conteúdos) e utilizá-las como referência para orientar as propostas de ensino e de avaliação.

E avaliar o aluno em relação aos demais que tiveram as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho dos alunos só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque eles aprenderam ou não o que se pretendia ensinar.

Considerar ao mesmo tempo esses três parâmetros é condição para avaliar de maneira justa.

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Vivemos tempos em que a prática da avaliação externa nos sistemas de ensino tem se intensificado, provocando certos mal-entendidos em relação a algo nem sempre bem compreendido: a razão de ser, a real função da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Em hipótese alguma o processo de avaliação de aprendizagem desenvolvido pelo professor pode se confundir com a proposta de avaliação externa que hoje se faz, baseada em alguns indicadores bastante específicos.

Vejamos por que.

Avaliação de aprendizagem é o processo de verificação do nível de conhecimento demonstrado pelo aluno e do nível de desenvolvimento das capacidades colocadas como objetivos do ensino, com a finalidade de subsidiar o trabalho pedagógico do professor, de possibilitar que ele ajuste as propostas de ensino às possibilidades e necessidades de aprendizagem de sua turma. Ou seja, a avaliação de aprendizagem está a serviço do planejamento do ensino. E dessa perspectiva, como dissemos, pressupõe avaliar o aluno em relação a si mesmo, ao que se espera dele e ao que conquistaram os demais alunos da turma. Isso é algo que somente o professor pode fazer.

Já a avaliação externa, que se realiza através de provas estruturadas com base em uma matriz de referência única (como as do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil, realizadas pelo MEC, bem como as avaliações elaboradas e aplicadas pelas próprias Secretarias de Educação), tem a finalidade de identificar o nível de desempenho dos alunos em relação a alguns objetivos e conteúdos considerados relevantes em um determinado momento, para conseqüentemente poder identificar como estão se saindo os sistemas de ensino e suas escolas no que diz respeito ao trabalho com esses objetivos e conteúdos. A perspectiva central é orientar as políticas públicas e, em alguns casos, também a destinação de recursos para a educação.

Assim, esses dois tipos de avaliação não se coincidem e nem se excluem: com as provas externas se pretende avaliar exclusivamente o desempenho dos alunos em alguns aspectos e, dadas as suas características e os seus limites, as provas não “alcançam” o processo de aprendizagem como um todo, tanto porque se pautam em apenas uma parte dos objetivos/contêúdos do ensino como porque não incluem um dos principais parâmetros a considerar: a análise dos saberes conquistados pelo aluno por comparação ao próprio conhecimento, antes.

Confundir esses dois processos avaliativos - ou atribuir à avaliação externa maior importância - teria como consequência pelo menos três equívocos inaceitáveis, com efeitos desastrosos para os alunos:

- considerar como conteúdo relevante apenas o que é priorizado nas provas;
- usar como critérios de avaliação justamente os parâmetros que menos consideram o sujeito da aprendizagem (isto é, o desempenho do aluno em relação ao que dele se espera e em relação a como se saem os demais alunos do ano/série/turma);
- tomar como referência única para todos os alunos de uma escola ou de uma cidade indicadores que não levam em conta certas peculiaridades que, por vezes, justificam projetos e conteúdos específicos, ajustados às necessidades que se identifica.

A cada uma o seu devido lugar, portanto: a avaliação externa é importante e necessária, mas não é ela a orientar o ensino no dia-a-dia da sala de aula. Como indicam os propósitos das escolas relacionados anteriormente, é preciso considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, que devem, sim, ser tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como “a” razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode de forma alguma se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para “irem bem” nas provas externas.

Nenhuma iniciativa concebida “de fora” pode substituir uma proposta de avaliação criteriosa, qualitativa, formativa, planejada e desenvolvida e pelo professor para iluminar suas escolhas pedagógicas.

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

A questão dos temas transversais, como componentes do currículo, ganhou relevância especialmente a partir da publicação dos parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A perspectiva, na época (1997), era de que algumas questões sociais precisavam ser abordadas no currículo escolar de todas as escolas do país - ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural - e outras deveriam ser selecionadas localmente, no âmbito da Secretaria de Educação ou das escolas, conforme a importância que tivessem.

Seguindo a tendência predominante naquele momento, a proposta para esses temas era de um tratamento transversal nas áreas curriculares afins, muito mais compatível com sua natureza e complexidade do que seria a abordagem em uma única disciplina. Não se constituíam em novas disciplinas, muito pelo contrário, mas em um conjunto de temas transversalizados em várias, contempladas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada uma delas. A transversalidade pressupõe sempre um tratamento integrado das áreas curriculares relacionadas aos temas selecionados.

Como esse tipo de abordagem era pouco familiar aos educadores até então, a opção - nos Parâmetros Curriculares de Ensino Fundamental - foi por uma apresentação das propostas de trabalho com esses temas sociais considerados relevantes em duas perspectivas: as propostas não só foram transversalizadas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada disciplina, mas foram também reunidas em publicações específicas de cada um dos temas, onde se aprofundou a fundamentação metodológica.

Passada mais de uma década, e com esses subsídios todos disponíveis, nestas Orientações Curriculares a opção não foi por organizar documentos específicos por temas: as questões da ética, da saúde, do meio ambiente, da sexualidade e da pluralidade cultural estão transversalizadas no quadro curricular das disciplinas afins.

O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

Desde 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, o que representa uma importante conquista, resultado da luta de professores, pesquisadores e militantes comprometidos com o justo tratamento dessa questão na educação escolar. Para tanto, cabe à toda escola assegurar o estudo da história da África e dos africanos, da opressão, resistência e luta dos negros no Brasil, das influências dos negros na formação da sociedade brasileira do ponto de vista cultural, social, econômico e político.

A perspectiva é a de garantir que os alunos aprendam sobre o processo histórico que teve como característica a presença do negro no Brasil, sobre as causas que determinaram - e determinam até hoje - as suas condições de vida e trabalho, bem como a exclusão social de grande parte da população negra em nosso país. E, por outro lado, garantir que os alunos aprendam sobre a dimensão e riqueza da contribuição trazida pela cultura e pelo povo africano para a formação da nossa identidade como brasileiros e para que possam, acima de tudo, desenvolver atitudes positivas e não discriminatórias em relação não apenas aos negros, mas a todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas características.

Segundo o que prevê a Lei 10.639, esses conteúdos deverão ser trabalhados, de modo geral, em todo o currículo escolar, mas mais especificamente nas áreas de Arte, Literatura e História. Quando a escola ainda não desenvolve plenamente uma prática pedagógica nesse sentido, uma alternativa valiosa é o planejamento de projetos interdisciplinares que favoreçam a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares. O trabalho coletivo necessário para planejar e realizar projetos integrados tem sempre a vantagem de favorecer o avanço do conhecimento docente sobre os temas e as possibilidades didáticas mais interessantes para abordá-los de maneira adequada.

Uma escola inclusiva e comprometida com a formação de todos os alunos é aquela capaz de comunicar as práticas culturais e os conhecimentos historicamente produzidos que são tomados como conteúdo nas diferentes áreas curriculares e, ao mesmo tempo, é capaz de instrumentalizá-los para que desenvolvam valores éticos e atitudes necessárias a um convívio social fraterno, pautado na aceitação da diferença, na justiça e no repúdio a qualquer forma de discriminação.

ARTE

Breves considerações sobre o ensino de Arte

O ensino de arte e seus desafios

Ao planejar o trabalho em sala de aula, um professor de arte se depara com uma imbricada composição de demandas. Por um lado, possui questões da educação estética a considerar e da educação artística a promover. Por outro, precisa considerar o processo de ensino e aprendizagem em seu caráter formativo e de aquisição de ferramentas com a finalidade de propiciar a constituição de sujeitos integrais e críticos na sociedade. O professor se depara com o desafio de formular propostas que façam sentido ao grupo com o qual trabalha, propiciando processos de desenvolvimento e a aquisição de autonomia.

Sem desejar esgotar todas as discussões em relação às atividades de arte na escola, é possível considerar que existam aspectos primordiais a serem considerados para que se efetive uma prática significativa e ciente de suas características, contornos, funções e potencialidades:

1. A urgente necessidade de reverter o desconfortável e errôneo consenso (que permeia a sociedade e se revela na fala de alguns pais e infelizmente na fala e atitudes de alguns colegas educadores) que desvaloriza a atividade artística pautado em uma apreensão muito superficial do sentido e função desta atividade ao desenvolvimento humano;
2. A necessidade de trabalhar com os alunos questões relacionadas à arte contemporânea em suas possibilidades híbridas de expressão;
3. Ser o educador também um sujeito que mantém vivo em si um processo de desenvolvimento como artista.

Na sequência, serão discutidas e analisadas cada uma das questões acima apresentadas, questionando alguns de seus pressupostos e propondo estratégias passíveis de serem adotadas em cada um dos casos.

Contra o conceito de arte como superficialidade. Que arte é esta?

Infelizmente ainda nos deparamos com discursos voltados à arte que não conseguem identificar nela sua real função. Estes tendem a compreendê-la sob o viés da funcionalidade ou utilidade, em uma lógica estritamente pragmática.

Paulo Leminski, em artigo intitulado *A Arte e outros Inutensílios*, publicado no jornal paulista Folha de São Paulo, comenta sobre esta forma de compreender a arte restrita ao mercado e ao utilitarismo já em 1986. O autor diz que no “(...) mundo burguês, a obra de arte só pode ser duas coisas: ornamento e mercadoria”⁶. Ou seja, sendo a maneira de valorar de um período pautada em preceitos mercantis, na utilidade, a arte como poesia, expressão, linguagem e comunicação, deixa de poder ser apreendida em sua plenitude. A função não pragmática da arte simplesmente passa despercebida num mundo que não identifica algo que está fora e além do alcance de sua lógica de funcionamento. Em um sistema que apreende o mundo em seus valores de troca, pautado por uma lógica econômica, o que mais fazer senão reduzir as criações a espaços nos quais tenham funcionalidade, como ornar ou ser transmutada em valores num sistema mercantil. Mas nesta redução, a essência deste fazer artístico é, literalmente e sem

⁶ LEMINSKI, Paulo. *A Arte e Outros Inutensílios*. Jornal Folha de S. Paulo, caderno Ilustrada, p. 92, 18/10/1986.

maiores pudores, descartada. Constatação semelhante pode ser encontrada no texto de Otavio Paz, *Ver e Usar: Arte e Artesanato*⁷. Neste, o autor diferencia a arte como expressão dos fazeres que, utilizando praticamente as mesmas ferramentas que a primeira, geram, no entanto, objetos passíveis de uso (como a pintura - em uma bandeja de café, um quadro - para combinar com o sofá, música e a cena dramática - para propagandas, dança - para atrair audiências ou compor cenários). Ambas as declarações apontam para um deslocamento, ou mesmo incompreensão, do que é próprio da arte, revelando dificuldades de compreensão da sua real função.

Reduzir a expressão poética dos sujeitos à funcionalidade do resultado daquilo que é realizado significa restringir a possibilidade de livre articulação do código expressivo e não considerar a importância crucial da arte no desenvolvimento humano. Por outro lado, o educador que justifica junto aos alunos as atividades realizadas pelo caráter de adequação às funcionalidades, comercializáveis ou decorativas, igualmente reforça esta mesma lógica, perpetuando uma compreensão distorcida.

O que deve e precisa ser feito no contexto escolar é nunca esmorecer na tarefa de ir ao encontro e assim revelar o que a arte efetivamente acessa. É fundamental realizar atividades que propiciem o encontro com a real função da arte, elaborando propostas que, adequadas às questões de determinado grupo de alunos, favoreçam a ocorrência de experiências nas quais o pensamento poético se constitua. Além de orientar alunos, é importante também conscientizar os colegas de trabalho que estejam compreendendo a função das atividades de arte na escola de forma equivocada.

E qual função afinal é esta?

Ernst Fisher em seu texto *A Necessidade da Arte*, publicado em 1983, diz que o ser humano deseja “(...) relacionar-se a alguma coisa mais do que o ‘Eu’, alguma coisa que, sendo exterior a ele mesmo, não deixe de ser-lhe essencial”⁸ e que a arte se constitui como um meio de realização desta forma de se integrar a uma coletividade: o ser humano “(...) anseia por unir na arte o seu ‘Eu’ limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade”⁹. Ou seja, o ser humano anseia por “(...) ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade de sua vida individual, anseia uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significação”¹⁰.

Ao se pensar na experiência em relação à arte não será difícil perceber o quanto há, no fazer e na apreciação artística, um meio de entrar em contato com este essencial humano, seja ele sensível, racional ou engajado; criando repertórios simbólicos, articulando pensamentos, buscando soluções, tentando, comprovando, dialogando consigo e com os outros... A arte propicia a constituição de uma gama enorme de experiências significativas de vida, não apenas através da racionalidade, mas também através de estados poéticos deste ser no mundo. É neste sentido que consta no texto dos PCNs que apenas um “(...) ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas”¹¹.

Estas são as reais funções da arte e deveriam ser exatamente estas as funções da arte na escola. Tendo em mente esta arte é que devemos pensar no nosso atuar, no nosso planejamento, na

⁷ PAZ, Otavio. *Ver e Usar: Arte e Artesanato*. In Paz, Otavio. *Convergências: Ensaio sobre Arte e Literatura*. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1991.

⁸ FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*, Zahar, Rio de Janeiro, 1967, p.13.

⁹ FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*, Zahar, Rio de Janeiro, 1967, p.13.

¹⁰ FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*, Zahar, Rio de Janeiro, 1967, p.12.

¹¹ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília : MEC/SEF, 1997, p.27.

forma com a qual estabeleceremos o contato com os humanos em desenvolvimento com os quais estaremos lidando. O que deve ser dia a dia evidenciado na prática do educador e na sua interação com os mais diferentes sujeitos sociais é o fato de que a real importância da arte na escola é a manutenção da humanidade – “(...) a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência de toda a humanidade em geral”¹². Rodrigues comenta neste sentido que a arte “(...) pode tornar o aluno sensível à cultura e ao próximo, fazendo-o capaz de perceber seu lugar e importância no meio em que vive e apreciar valores diferentes da simples posse de bens materiais, do sucesso profissional pautado exclusivamente no sucesso financeiro e das ilusões vendidas na mídia”¹³. De forma semelhante, consta no texto dos PCNs que a educação em arte “(...) propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação”¹⁴.

Ou seja, educar em arte tem por função resgatar sempre o real sentido do existir dos seres humanos, expressar e compreender questões fundamentais da humanidade e que podem ser vistas e apreendidas, bem como expressas em criações através de diversas técnicas das artes visuais, do teatro, da dança e da música.

A intenção de propiciar o desenvolvimento estético e artístico de sujeitos no ambiente escolar requer um planejamento adequado e respeitoso com possibilidades de leitura do mundo e expressão pessoal. A alfabetização nos códigos artísticos e a ampliação da capacidade de articulação expressiva e crítica dentro dos elementos deste código devem compreender este aluno como sujeito cultural, expressivo, relacional e essencialmente como possuidor da ânsia por um pertencimento à condição de humano e ao mesmo tempo de agente expressivo desta humanidade.

Os códigos da arte no contexto contemporâneo

E por qual porta de entrada poderíamos propiciar este contato entre sujeito apreciador e mundo da arte? A produção de hoje, contemporânea (que significa *do mesmo tempo*), pode ser um lugar privilegiado, pois aborda questões presentes no tempo em que nós também estamos.

É claro que muitas destas produções dialogam e se referem a produções passadas, assim, por que não tê-las como um desencadeador de temas e interesses neste resgatar das produções do passado?

Uma *Monalisa* do artista plástico Fernando Botero, referida, por exemplo, no jornal da semana em relação a uma exposição deste artista no Brasil, pode abrir discussões sobre como e por quais motivos uma obra de um artista colombiano nos interessaria, como é a arte na Colômbia na contemporaneidade, como foi a arte colombiana no passado, como é a técnica da pintura a óleo, quem mais pintou obras com o mesmo nome, o que faz uma obra ser de um artista ou de outro, o que é a poética de um artista, qual seria a poética de cada um dos alunos, quem fez e quem foi a *Monalisa*, por que desejaram representá-la, como era a vida de Leonardo Da Vinci, como era a vida do artista no século XVI... Além destes aspectos, pode-se indagar que história será que esta obra conta, o que se sente quando se vê este trabalho, o que esta obra gera no observador, em que espaços temos ainda hoje o retrato, por que se representa alguém, quais são as formas hoje em dia utilizadas para representar alguém? Da mesma forma, uma peça teatral de Gerald Thomas remete a qual ocupação de espaço, a quais elementos cênicos, como foi feito o cenário, como um cenário pode ser feito em outras propostas, como era o figurino, como era a relação do figurino com os atores, será que determinada história refere-se a alguma

¹² FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*, Zahar, Rio de Janeiro, 1967, p. 252.

¹³ RODRIGUES, K. L. O professor de arte que temos e o professor de arte que queremos. *Akrópolis Umuarama*, v. 16, n. 3, p. 165-170, jul./set. 2008.

¹⁴ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997, p.15.

história já contada e quando, por que ela estaria sendo parcialmente recontada agora, o que se sente ao assistir a esta apresentação, como expressar estes sentimentos, foi suscitada no expectador a vontade de contar, através da cena, outra história, qual seria o enredo?

Estas questões, decorrendo do contato com situações contemporâneas e com situações vivas do nosso tempo, podem/devem ser incorporadas em sala de aula a fim de propiciar a constituição de uma efetiva significação aos alunos. Da forma acima descrita, que é apenas um exemplo de inúmeros que podemos elencar, o *passado* fica decorrente de um engajamento no presente que a todos diz respeito, fica decorrente de um perceber ativo do estar no mundo hoje que contribui para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e ativa.

Continuando a pensar neste sentido, podemos questionar como uma proposta chegaria a se efetivar como um projeto de estudo ou a ser uma proposta de trabalho no decorrer do ano letivo. No exemplo acima referido, um recorte de jornal poderia ter chegado à sala de aula através das mãos do professor. Mas a possibilidade de significação e engajamento dos alunos se ampliaria maravilhosamente se fosse estimulada a entrada deste material por parte dos alunos. Se o professor se dispuser a acolher em seu planejamento os indícios de interesse das articulações daqueles que acompanha, o planejamento de suas atividades alcançará sua máxima potencialidade. A escuta dos alunos é fundamental para que exista uma real situação de troca, de ensino e aprendizagem. E os interesses deste grupo podem ser vários, vir de diversas fontes, partir de diversos estágios, ter *várias cores e sons*. Ao professor como mediador deste processo caberá priorizar quais interesses são os mais urgentes e a partir deles ampliar, através do propiciar de diversas experiências, as formas de relação.

Olhando a produção contemporânea em arte, vemos a pluralidade de caminhos a seguir e mesmo uma pluralidade de técnicas em uma mesma obra – se considerarmos, por exemplo, uma performance que incorpora elementos das artes visuais, da narrativa, do gesto dos corpos e que é muitas vezes acompanhada por sons ou músicas. Levar esta produção à sala de aula é urgente, pois os sujeitos que hoje se expressam através de recursos artísticos estão co-habitando o mesmo tempo e provavelmente se referindo a questões ou angústias semelhantes, pois da mesma época.

Essa aproximação fica enriquecida pelo fato de oferecer o contato com a arte não como algo de uma história ou do passado, mas como algo vivo que está em articulação e ação hoje, através de formas tão amplas e através de meios tão diversos. Neste sentido, a pluralidade dos meios expressivos contemporâneos amplia o repertório de possibilidades técnicas de expressar, o que mais uma vez é bem vindo.

Como vai minha produção artística?

O professor artista, que produz e que está engajado com as questões do seu tempo, faz com que a discussão em sala de aula fique potencializada e que o saber fazer, sentir e articular, não seja um saber adquirido de fora, mas compreendido e sentido *de dentro*. A comunicação entre os sujeitos em um campo poético muitas vezes vai acontecer em um nível de escuta não verbal e a valorização deste professor sensível/poético é fundamental ao campo da arte.

O professor artista tem ampliado em si o contato com diferentes repertórios artísticos, alimenta em si um amplo lastro de referências, passível de ser acessado a fim de estimular os alunos a procurarem conhecer cada vez mais. O professor que deseja alunos críticos, criativos, sensíveis e que se desenvolvam através da arte, não pode dar melhor exemplo do que ser um sujeito crítico, criativo, sensível e que se desenvolva através da arte.

Arte: currículo e estratégias

O que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais

O trabalho com Arte, tal como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, contempla as áreas curriculares de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança; cada uma considerada em sua especificidade, o que é pontuado muito claramente pelo repúdio à situação de *polivalência*, como apontado na contextualização histórica feita anteriormente.

O texto dos PCNs valoriza a experiência de fazer, a ação criadora (considerada como mobilizadora de recursos pessoais), habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, o perceber, imaginar e realizar. É valorizado também o fruir formas artísticas baseadas na percepção e imaginação, respeitando a particularidade destas dinâmicas para cada pessoa. Neste sentido, considera que ao “(...) fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo...”¹⁵.

Por outro lado, incentiva que a arte seja também apreendida como objeto de uma cultura, da história, interessando as formas e os motivos pelos quais estas se deram ao mundo de determinada maneira. Neste sentido a área de arte “(...) envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (...) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas”¹⁶. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve a atividade de produção artística pelos alunos, como conjunto organizado de relações formais, e a compreensão do que é feito, como objeto de cultura através da história.

Considera, por fim, que estão presentes, na atividade em arte, diversas dinâmicas:

- o fazer artístico como *experiência poética*;
- o fazer artístico como *experiência de interação*;
- o fazer artístico como *desenvolvimento de potencialidades* (percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade);
- o objeto artístico como *forma*;
- o objeto artístico como *produção cultural*.

Desta forma, orienta que os educadores, atentos a estas dinâmicas, constituam propostas de atividades considerando estes vários níveis de dinâmicas intrínsecas ao campo de conhecimento, presentes nas diferentes linguagens da arte.

A experiência como referência

As atividades que se pautam na ampliação das experiências que constituem o sujeito têm um caráter fundamental no desenvolvimento humano. No caso da arte, por conter em seu campo a possibilidade de manipulações (do corpo, ferramentas e matérias) e de experimentações (através de todos os sentidos), estas podem assumir um papel de destaque no planejamento do professor, um campo de real articulação, construção e superação do sujeito vivo e agente do seu fazer.

Segundo Larrosa este “(...) é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido

¹⁵ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997, p.32.

¹⁶ Idem.

ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”¹⁷. A qualidade da experiência sensível e da percepção que se realiza constitui um evento em relação ao qual outros poderão ser comparados e valorados, propiciando a compreensão e, mais do que isto, possibilitando a seleção daquilo que deve ter sentido e significado no decorrer da existência.

O apreciar é uma atividade *ativa*. O sujeito, quando observa, se coloca à frente e em atividade, com o intuito de se colocar em relação. Conversa intimamente com a obra que aprecia e com a qual interage, seja uma música, uma peça, uma apresentação de dança ou uma escultura, por exemplo. As mais diversas formas de estesia são também maneiras de interagir; não apenas o perceber com os olhos, mas o perceber mais amplo do mundo, manipulando, tocando, cheirando, olhando, vendo, escutando, ouvindo, enfim, sentindo. No fazer, nosso corpo também opera como um todo, agindo e percebendo ao mesmo tempo, o que podemos ver na descrição de Dewey ao se referir às dinâmicas a um artista em seu Ateliê (e que pode ser transferida às demais áreas da arte), em que ele mostra como o sujeito no momento do fazer articula e exerce uma gama ampla de recursos: a “(...) mão move-se com o estilete de gravador ou com o pincel. Os olhos observam e relatam as consequências do que foi feito. As mãos e os olhos, quando a experiência é estética, são instrumentos através dos quais a criatura viva inteira, totalmente ativa e em movimento, opera”¹⁸.

Propiciar experiências e, junto a estas, incitar e valorizar o sujeito ativo (de um processo criativo ou de uma postura de construção do próprio desenvolvimento) é papel importantíssimo da educação em arte.

Qual percurso desejamos construir junto ao aluno em arte?

Para elaborar o percurso que será trilhado junto aos alunos no decorrer das suas formações, a fim de elaborar o currículo com estratégias pertinentes e significativas, é interessante refletir sobre alguns aspectos da relação que se estabelece entre objetivos do campo, instituição, professor, aluno, ferramentas e conteúdos. A forma com a qual o professor se posiciona dentro destas dinâmicas será determinante do tipo de educação em arte que irá se constituir.

a) A sondagem dos sujeitos: quem são meus alunos e quais as suas perguntas

A pertinência de um trabalho desenvolvido em arte será tão melhor efetivada quanto mais decorrer da identificação de questões significativas aos sujeitos que se acompanha. Confluir atividades e propostas com questões, assuntos, dúvidas ou ausências de um grupo é etapa fundamental na elaboração de encontros pertinentes e verdadeiros.

Então, é necessário observar, ser um observador do grupo, olhar como ele se apresenta, como se organiza, como se divide; olhar também os sujeitos em sua individualidade, em sua particularidade tão valiosa à arte; verificar que assuntos mais interessam, quais não interessam, como os sujeitos lidam com o espaço, como o ocupam, o que leem, o que escutam, quando dançam, como dançam, como se movimentam, como se agrupam, como se relacionam uns com os outros, sobre o que conversam em outros ambientes, como são os desenhos realizados na orelha dos cadernos das outras áreas curriculares. Ver, ainda, como se dá o envolvimento dos alunos, se há dificuldade em começar ou em terminar um trabalho, quais recursos já estão adquiridos, que elementos precisariam para melhor expressar o que tem a dizer, se nas produções surgem elementos estereotipados de representação, se o lidar com os materiais é demasiadamente regrado, se há liberdade exploratória no uso das ferramentas, se há escuta do outro, se há atenção a ritmos, timbres, como são as vozes, quais sons conseguem produzir, que movimentos conseguem fazer, em que momentos têm contato com o próprio corpo, se há

¹⁷ LARROSA, Jorge. p. LARROSA, Jorge. “Nota sobre a experiência e o saber da experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n° 19 Rio de Janeiro: ANPED, 2002. p.27.

¹⁸ DEWEY, John. *A arte como experiência*. In: Dewey (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1985 (1934). p. 100.

movimentos codificados em função de grupos, qual a consciência de corpo que possuem. Observar quais são os repertórios de gestos, os sons, os silêncios, as atividades e a frequência das pausas e intervalos, as músicas que interessam e, nas canções, qual o conteúdo de seus textos, a qual estrutura melódica recorre e ainda a mobilidade ou rigidez dos corpos.

Partindo do pressuposto de que a relação entre professor e aluno deve se dar de forma verdadeira e significativa entre sujeitos, quem são estes alunos? Onde vivem, em que contextos sociais estão inseridos, quais as dificuldades enfrentadas no cotidiano, dentro de qual repertório articulam.

Diferentes fazeres, como ver todos os dias a novela, escutar com a família música clássica, brincar com os colegas de rua, discutir política na comunidade do bairro, indicam particularidades que devem se consideradas.

Perguntar, fazer uma boa sondagem antes de começar, verificar quais são as questões são os primeiros passos para, *a partir deles*, percorrer de forma criativa tudo o que deve ser percorrido para conhecer as ferramentas, os contextos, os processos e as histórias.

O ato de observar do professor, atento e sensível, fornecerá importantes dados sobre os sujeitos e o grupo e podem já em si conter indícios dos caminhos pertinentes possíveis; seja ao encontrar interesses já constituídos, seja ao ampliar ou relativizar estas experiências iniciais.

b) A seleção e encadeamento de temas, conteúdos e atividades

A identificação e caracterização dos sujeitos que o professor acompanha em sala são passos iniciais importantes à elaboração de uma sequência de atividades.

Pensar nas atividades e na sequência com a qual estas atividades serão desenvolvidas é também algo que deve ser cuidado. O aprofundamento das discussões e o encadeamento de atividades a partir da percepção de novas questões que surgem no cerne de atividades anteriores conferem ao processo de desenvolvimento dos alunos densidade e pertinência. A definição de uma sequência de atividades a partir de elementos exógenos ao processo do fazer e do construir em arte muitas vezes colabora com a percepção de que, em arte, tem-se apenas o contato com manipulações e técnicas e não com o desenvolvimento e aquisição de possibilidades expressivas.

Mas o professor, por outro lado, deseja que o aluno visite e experimente diversas técnicas a fim de ter uma gama ampla de possibilidades expressivas. Esta preocupação e intenção são pertinentes e devem atender de forma cuidadosa aos processos vivenciais que se desencadeiam individualmente. Uma maneira de atender a estas duas demandas, a necessidade expressiva e o contato com diferentes ferramentas, é evitar determinar o conteúdo/temática/assunto das atividades, deixando livre a escolha daquilo que pode ser expresso através de uma técnica.

Uma forma de construir esta sequenciação é expandir a discussão para outros lugares e outras épocas: como um assunto foi tratado, como um determinado tema foi representado, como determinada solução técnica foi utilizada, por que determinado sujeito pensou desta ou daquela forma, com quem dialogou, com quem conviveu... Por analogia, podemos questionar com quem, hoje, convivemos, dialogamos, em que espaços podemos falar. Este tipo de reflexão incrementa e reforça a importância do sujeito social, cognitivo e expressivo.

De forma geral, propiciar vivências significativas ao grupo contribui para a ampliação dos conteúdos de suas expressões. Neste sentido, são importantes atividades que valorizem a percepção sensível do mundo: passear o olhar, observar atentamente locais e objetos habituais ou de interesse, perceber cheiros, movimentos, texturas, tocar e sentir volumes, percorrer sensivelmente os espaços, perceber o corpo ocupando e se movimentando. Por outro lado, construir, a partir destas vivências, diferentes formas de registro, explorando diferentes formas de representações tanto das coisas elas mesmas como dos sentidos e reflexões que são por elas suscitados, constitui o trânsito no entorno deste fazer artístico. Porém conteúdos podem também já estar nos sujeitos, muitas vezes recorrendo como temáticas independentemente das

técnicas ou ferramentas exploradas. O diálogo e as trocas entre professor e alunos, através da observação sensível em relação ao que se opera em sala de aula, permitem um ajuste entre as atividades propostas e aquelas demandadas pelo grupo. Desta forma, deve-se estabelecer um equilíbrio entre o cunho mais formalizador em relação ao que se deseja oferecer como ampliação e contato com as formas de construir um saber sobre o mundo, através de recursos expressivos não verbais, e a atenção e respeito aos saberes e demandas de fala já existentes nos alunos.

O importante é a variedade, pertinência, intensidade e significação das experiências do grupo e fundamentalmente a lógica no encadeamento destas em direção ao aprofundamento das possibilidades expressivas através dos recursos propiciados pela arte e dos conteúdos a serem apreendidos.

c) Os contextos locais como chave de valorização do sujeito expressivo social e cultural

A constatação de que a arte realizada hoje diz respeito ao contexto da vida na contemporaneidade tem seu paralelo no que se produz em arte no local no qual determinado grupo vive. O contexto local oferece inúmeros parâmetros para a ação do sujeito criativo e expressivo, sendo que esta interação é um passo fundamental para que este sujeito se perceba socialmente agente e identificado com os conteúdos trabalhados na escola.

Valorizar os contextos nos quais os alunos estão e as questões que deles emanam e partir deles é propiciar que se compreenda a importância deste existir humano onde quer que ele esteja geograficamente. As questões humanas universais, aquelas os grandes mestres acessam, ocorreram, por sua premissa de universalidade, em todos os humanos. Os assuntos do humano em sua época acontecem em todos os lugares, pois a essência deste existir está presente em todos.

Assim, contextos restritos e intimistas geram questões a serem elaboradas da mesma forma como grandes eventos geram. Esta potência pode ser vista comparando, por exemplo, a obra de Picasso e a de Morandi. Picasso na obra Guernica, por exemplo, refere-se a um ataque de consequências mundiais e com isto impele nossa compreensão atrelada ao humano em lutas e guerra. Morandi, ao se dedicar por muito tempo, em seus desenhos e telas, ao arranjo incansável de garrafas de vidro, nos compele a refletir sobre as formas de relacionar-se e as formas de sermos uns frente aos outros. Ou seja, há questões universais, no caso deste exemplo a questão das formas de relação, que podem ser discutidas independentemente da localização dos sujeitos, por serem questões da humanidade que a todos atingem, em qualquer tempo e lugar.

Trabalhar a partir destes microcosmos e dos conceitos que estão presentes neles é uma forma de dar valor ao sujeito que acompanhamos, tanto em seu contexto sociocultural mais imediato como em sua forma potencial de expressar. Observar o que já está presente nos alunos, observar e apreciar as experiências e os trabalhos dos colegas de sala, o que está presente na região, de que forma isto se relaciona (ou não se relaciona e por que não se relaciona) em um contexto regional, nacional e internacional, fazem com que se perceba e compreenda o quanto algo pode ser regional e universal, individual e cultural, ao mesmo tempo.

d) A obra que se completa no apreciador: A mediação do professor na apreciação do aluno

Como introduzir de forma significativa a apreciação de obras de arte respeitando o repertório de cada um dos alunos e ao mesmo evidenciar e discutir estas obras como produções de uma cultura? Aqui nos deparamos com elementos de um equilíbrio delicado.

Explicitar ao aluno sobre os contextos de produção de determinada obra artística contribui à compreensão de conjunturas, dinâmicas e articulações socioculturais que subsistem às produções. Por outro lado, estas falas e explicações podem orientar demasiadamente o contato

do sujeito frente à obra e ele pode passar a ver nelas apenas o reflexo de um contexto, inibindo outras formas de contato que poderiam se efetivar entre aquele sujeito e a produção artística.

A obra por si se dá ao mundo e nele se efetiva, o que inclusive descrevemos como sendo o caráter aberto da obra (que se completa em cada um dos apreciadores). Se a música, o teatro, a dança ou as artes visuais são escolhidos como opção de comunicação por um sujeito em seu papel de criador ou artista, podemos supor que esta escolha se dá em detrimento da opção por outras mídias (como um texto escrito, por exemplo). Assim, *traduzir a obra em palavras*, através de decodificações verbais preparatórias, efetiva-se praticamente como prova de descrença na capacidade e potência de comunicação entre obra e seu apreciador através da linguagem própria da produção.

Como então falar sobre a obra sem mediar e orientar as possibilidades de efetivo contato entre o aluno e o trabalho artístico? No texto dos PCNs, está pontuado que na apreciação poética é importante que “(...) o leitor seja capaz de se deixar tocar sensivelmente para poder perceber”¹⁹, o que, para acontecer, deve ser pelo menos permitido, ou seja, o professor deve permitir a existência do contato aluno-obra para que ele exerça seu potencial de arte e humanidade. Neste sentido, é mais interessante buscar estratégias que instrumentalizem o olhar do que aquelas que orientem a leitura.

Podemos desenvolver o hábito deste olhar, através do exercício de apreciação cotidiano em um contexto de educação estética, a fim de que o aluno esteja de posse de ferramentas da linguagem da arte no momento em que se depara com uma produção. Isto pode ser feito no dia a dia, no contexto de sala de aula, reservando, ao final das atividades, momentos de apreciação em que formas de olhar e questionar frente a um trabalho realizado sejam exercitadas incrementando possibilidades de relação e leitura.

É possível deixar as falas e as palavras para depois do encontro com as obras, preservando a potência do encontro e o exercício efetivo desta comunicação. Depois de estabelecido o contato, o professor pode e deve estar atento às questões trazidas pelos alunos, pois estas sempre ocorrem, e a partir delas encadear atividades, leituras e pesquisas que visem responder ao que se mostrou como interesse ao grupo. Neste momento, então, explicitando os contextos, a época, a técnica, o impacto no período, as intenções do artista, a biografia do artista, como a obra visitada se relacionava com seus outros trabalhos e como foi percebida em sua época.

e) Cuidados na hora da avaliação: O que valorar?

A origem do termo *avaliação* reside em *valorar*, que é o ato de estimar ou atribuir o *valor de alguma coisa em função de outras*. Avaliar, portanto, é a ação de valorar algo em função da *valor-ação* atribuída às qualidades daquilo que está sendo avaliado. A valoração de uma qualidade (propriedade do objeto) é que determinará o resultado de um processo de avaliação. Ao avaliar, estamos selecionando uma (ou mais de uma) qualidade do objeto a valorar, estamos conferindo a ela um determinado valor que se estabelece em função de alguns critérios escolhidos como pertinentes.

De forma geral, em um contexto escolar, algumas questões sempre devem acompanhar a reflexão do professor junto aos processos de avaliação: o que está sendo efetivamente avaliado? Avaliação de quem? Avaliação de quê? O que está sendo avaliado realmente cabe ao professor (como parte um sistema educativo escolar específico) avaliar? O que está sendo valorado como resultado da relação de ensino e aprendizagem estabelecida? O que não está sendo avaliado? Qual qualidade deste objeto oferece um bom parâmetro para que se possa, a partir dele, atribuir valor ao que efetivamente se deseja avaliar? Os critérios de valoração da qualidade que

¹⁹ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília : MEC/SEF, 1997, p.29.

se avalia são pertinentes? Estes critérios foram determinados por quem? Referem-se a algum preceito geral ou pessoal?

Ou seja, há de se ter muito claro em função do quê se estabelece o valor a uma determinada qualidade e por que esta determinada qualidade, e não outra, está sendo tomada como um parâmetro de valor ao processo de ensino e aprendizagem, em função dos objetivos dinamicamente esperados durante este processo. A avaliação, portanto, depende do objetivo que é pretendido no espaço de educar, depende de como este educar é compreendido no contexto em que se estabelece, depende, no fundo, da reflexão do grupo de educadores e sociedade sobre o papel esperado e os objetivos almejados ao cabo destes anos de escolaridade. A expectativa e a determinação destes objetivos resultarão em formas específicas de avaliação e na seleção das qualidades a serem avaliadas.

É importante ter em mente que a avaliação não mede o conteúdo da área curricular, ela mede o *desenvolvimento das qualidades e recursos* do aluno em função das trocas vivenciadas, tendo por base os objetivos almejados e o quanto este enriqueceu no processo de ensino e aprendizagem. Em última instância, é o acompanhamento deste desenvolvimento que deve estar subjacente a toda avaliação, são aferições deste desenvolvimento que se deve avaliar.

A avaliação, se bem constituída, reflete não apenas o que o aluno *aprendeu*, mas revela o quanto foi efetiva, em relação aos objetivos iniciais, a relação de troca que se estabeleceu. A avaliação assim realizada fornece como resultado um índice de valoração das relações de troca que se deram entre o aluno e o professor e entre o grupo de educadores e sociedade, concomitantemente.

No caso da avaliação de um trabalho realizado dentro das atividades de arte, teremos que considerar, portanto, os objetivos da arte como uma das áreas curriculares e sua importância para a formação deste humano em processo de exercer-se, tornar-se e constituir-se. É preciso ter em mente, antes de tudo, o papel e importância da arte no contexto geral de formação do indivíduo, seu papel no contexto cultural do país e social da comunidade e da escola. A avaliação valorará o retorno a estes objetivos, a avaliação em arte, como nas demais áreas do conhecimento, responde ao papel atribuído a ela. Compreender o que propõe a arte no contexto escolar é fundamental para definir, portanto, o que avaliar em arte.

É importante também ter em mente que é no mínimo complicado hierarquizar a expressão dos sujeitos. Não se faz referência aqui à posse de ferramentas, nem ao uso criativo e busca de caminhos, mas à expressão de uma pessoa, de um sujeito em processo de constituir-se. Será que cabe ao professor valorar *sua fala* em comparação a outras falas?

A expressão não precisa ser adequada a uma função, talvez nem em absoluto adequada a nada, ela deve ser pertinente e dialogar socialmente. Não é na utilidade e na adequação que a arte se exerce, embora se veja escolas e educadores que valorizam exatamente estes aspectos do fazer em arte pautado no hierarquizar das expressões. O utilitarismo e a adequação não são (ou não deveriam ser) critérios de avaliação. Estabelecer sistemas de comparação tomando estes por base, tampouco.

Uma vez que o que deve ser alcançado é a expressão de essências do humano, a articulação dentro de repertórios individuais e culturais, não faz sentido dizer que o *trabalho expressivo* de um aluno, compreendido dentro desta lógica, está melhor do que o de outro aluno. Isto implicaria ter na avaliação do professor um parâmetro pressuposto de qualidade pautado em produções mais e menos adequadas. Mas caberia ao professor realizar uma avaliação pautada em critérios de adequação? Seria esta a valoração a ser feita pelo professor?

Caso fosse, seria este julgamento baseado em quê? O gosto do professor não pode ser um parâmetro de avaliação dos trabalhos, pois ele determinaria um padrão aos resultados, o que não é desejado a fim de garantir a pluralidade das produções. Da mesma forma, dizer e expressar ideias diferentes, em articulações inusitadas e inovadoras, inesperadas (em relação àquelas que seriam as *corretas* nos parâmetros de um professor), não torna de forma alguma pior um trabalho, mas revela autonomia e a criatividade.

A arte é curiosa das expressões do humano em sua diversidade, em suas particularidades, não em seu padrão. Assim, uma maneira de propiciar um ambiente estimulante e acolhedor das individualidades é valorizar cada sujeito em sua fala, buscando formas de avaliação/valorização mais adequadas. É importante lembrar que a valorização não é dirigida ao objeto, mas ao desenvolvimento do sujeito: a criação é um meio através do qual é possível acompanhar as articulações e aquisições realizadas do/no sujeito. Este é o foco. Sendo tomado o trabalho como resultado do processo de trocas e articulações do aluno, o trabalho final deve ser visto como um índice possível deste processo. Esta é uma constante, a competência a ser desenvolvida no sujeito e a ferramenta.

Uma vez que forma e conteúdo não se dão de maneira partida, valorar o que foi realizado através de qual estruturação e qual arranjo foi realizado, simultaneamente, é valorar a articulação construída. É exatamente nesta confluência que se encontra a qualidade a ser valorada – o ‘*o que*’ indivisível do ‘*como*’ que confluem na expressão e que demandam acesso sensível ao que é intrínseco no/do humano a ser expressado.

O que se avalia em arte? A resposta a esta pergunta é função direta do que se ensina em arte. O objeto, ou um trabalho artístico, pode ser *um dos elementos* tomados como medida do desenvolvimento deste sujeito. Tendo em mente ser o objetivo da arte o contato com o sensível de cada humano, a instrumentalização crítica e a expressão na linguagem, as avaliações desenvolvidas devem, antes de tudo, ser resultado de atividades que contemplem, propiciem e incentivem estes contatos.

Contribuições à formação dos alunos

A arte contribui para o contato do aluno consigo, com sua subjetividade, com sua capacidade de ser agente, articulador e expressivo, pois a arte impele à ação de fazer, expressar e partilhar. Mas além desta função, a arte no contexto escolar pode dar legitimidade a uma forma de construção de conhecimento que não passa apenas pelos pressupostos da verbalidade e da racionalidade, mas da percepção sensível entre os humanos. A arte da escola valoriza uma forma de estar no mundo em que a interação entre indivíduos e entre indivíduos e mundo se dá através de entrelinhas, da percepção demorada, da poesia.

O espaço da arte na escola legitima as situações de devaneio, sonho, dos deslumbramentos, dos encantamentos, da imaginação. Segundo Ana Angélica Albano²⁰, uma das características mais fascinantes da arte é transportar as pessoas para além dos limites da realidade cotidiana, para um tempo e um espaço onde tudo é possível.

Ou seja, a formação em arte deve propiciar o contato dos alunos com suas ideias, sentimentos, questionamentos e emoções, e oferecer oportunidades de elaboração, expressão e compartilhamento destas através das possibilidades e recursos artísticos, existentes e a serem criados.

Os elementos de construção do pensamento poético

Como ser poético, ao compartilhar sobre sua forma de apreender, o sujeito favorece o exercício da alteridade e de possibilidades de tomar/conhecer o mundo.

A arte contribui para o ato criador que é reorganizador das experiências. O “(...) ato criador (...) estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da

²⁰ ALBANO, Ana Angélica. Artes Visuais. In: Cadernos de Formação 1, Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura Municipal de Santo André, 1999, p.45-65.

modificação de outros”²¹. O ato criador é também estruturador e contribui para a consciência de existir. Fisher comenta que para “(...) ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma”²².

A arte como comunicação fornece a possibilidade de dizer de outra forma, de dizer o que por outros meios não é possível dizer. A arte como linguagem, como forma de representação, apresentação e expressão, opera na relação entre sujeito, cultura e seus elementos intrínsecos, para criar algo que antes não havia. Privar os alunos do desenvolvimento de sua capacidade expressiva é privá-los de tornarem-se inteiros. Segundo Fernando Pessoa²³, o valor essencial da arte é o fato dela ser o indício da passagem do homem pelo mundo, o resumo de sua experiência emotiva, porque é pela emoção, e pelo pensamento que a emoção provoca, que o homem mais realmente vive na terra a sua verdadeira experiência e a pode registrar.

A formação em arte deve propiciar que o aluno pense, articule e possa apropriar-se dos elementos pertinentes ao fazer artístico. Fundamentalmente, a arte na escola traz ao aluno um campo de articulação que, sendo conhecimento, não precisa necessariamente ser regido pela racionalidade: “O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida”²⁴.

A arte demanda criatividade, estesia, relação entre humanos, reflexão e articulação de conteúdos em formas, conhecimento e domínio de maneiras através das quais expressar. Ver e sentir, conhecer, ver e dialogar/reagir, produzir, pensar e produzir, assimilar e criticar; todas estas são dinâmicas intrínsecas e fundamentais do que cabe à arte na escola. Ela amplia os recursos de diálogo e trocas em uma lógica não necessariamente racional e não por isto menos fundamental; não cartesiana e não por isto menos humana.

Arte e as outras áreas Curriculares

A interdisciplinaridade, dentro das áreas curriculares de arte, bem como destas em relação a outros campos de investigação do mundo, é necessariamente trabalho coletivo, que envolve várias pessoas, várias cabeças pensando. No caso das especialidades em arte, cada uma possui, na construção de uma significação, particularidades e elementos específicos a serem organizados “(...) diferentes para cada modalidade artística, como, por exemplo: linhas, formas, cores e texturas, na dimensão plástica; altura, timbre, intensidade e duração, na dimensão musical; personagens, espaço, texto e cenário, na forma teatral; e movimento, desenho no espaço, ritmo e composição, na dimensão da dança”²⁵.

Esta mesma lógica se opera quando a arte se relaciona com outras formas de conhecimento sobre o mundo, sendo que cada área demanda especificidade de conhecimento, de aprofundamento, a familiaridade com linguagens, bibliografias, interlocutores, articulações potenciais e referências. O contato da arte com outras áreas de conhecimento pressupõe respeito das especificidades de cada uma e a construção de um resultado que seja de fato produto da contribuição de todas.

O conhecimento em arte, ao ampliar a percepção e crítica do sujeito em relação ao mundo, possibilita que se ampliem as referências a partir das quais constrói sua conceituação sobre as

²¹ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília : MEC/SEF, 1997, p.26.

²²FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*, Zahar, Rio de Janeiro,1967, p.14.

²³ PESSOA, Fernando. “Reflexões sobre a arte”, in: *Obras em prosa*, volume único, Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar,1982, p.218.

²⁴ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997, p.19.

²⁵ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997, p.28.

coisas. “Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor”²⁶. Essas múltiplas capacidades favorecem que o aluno construa uma rede de possibilidades criativas que podem auxiliá-lo em diversos campos de sua vida, inclusive no desempenho em outras áreas curriculares, à medida em que se torna capaz de colocar-se de forma mais densa em relação aos modos de abordar o mundo.

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente, o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento e a lei 10.639, sobre o trabalho com etnia na escola, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

ARTES VISUAIS

Até o final do 1º Ano

- Expressar-se nas modalidades da linguagem visual fotográfica e filmográfica, experimentando e pesquisando suas possibilidades, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.
- Desenvolver a autoconfiança com a própria produção plástica, relacionando-a com a dos colegas e de artistas da comunidade, valorizando e respeitando a diversidade artística das etnias da cultura brasileira e de outras culturas.
- Apreciar e ler imagens de diferentes culturas e épocas, da arte popular, folclórica, africana, indígena ou erudita, local, brasileira ou internacional, e compará-las com a produção visual própria e dos colegas na escola, compreendendo o contexto histórico e cultural de produção, através de reproduções ou visitas a museus, centros culturais ou comunitários, galerias, feiras e eventos populares ou indígenas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.
- Conhecer e identificar as profissões e os profissionais de artes plásticas e comunicação visual, suas organizações de produção e de agremiação e sua forma de atuação na sociedade.

Até o final do 2º Ano

- Expressar-se nas modalidades da instalação e em projetos de intervenção, experimentando e pesquisando suas possibilidades, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.
- Desenvolver a autoconfiança com a própria produção plástica, relacionando-a com a dos colegas e de artistas da comunidade, valorizando e respeitando a diversidade artística das etnias da cultura brasileira e de outras culturas.
- Apreciar e ler imagens referentes à instalação e ocupação do espaço rural e urbano, advinda de diferentes culturas e épocas, brasileira ou internacional, e compará-las com a produção visual própria e dos colegas na escola, compreendendo o contexto histórico e cultural de

²⁶ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997, p.19.

produção, através de reproduções ou visitas a museus, centros culturais ou comunitários, galerias, feiras e eventos populares ou indígenas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.

- Conhecer e identificar artistas que produzam instalações e intervenções no espaço rural e urbano, suas organizações de produção e de agremiação e sua forma de atuação na sociedade.

DANÇA

Até o final do 1º Ano

- Improvisar, compor e interpretar em dança, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.
- Desenvolver a percepção, fruição e análise crítica de movimentos corporais e coreografias na apreciação da dança, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.
- Conhecer as dimensões históricas e culturais da dança e seus aspectos estéticos e saber distinguir, nos diversos contextos, as características da relação corpo-dança, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.

Até o final do 2º Ano

- Improvisar, compor e interpretar diferentes formas de dança, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.
- Desenvolver a percepção, fruição e análise crítica de movimentos corporais e coreografias na apreciação da dança, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.
- Conhecer as dimensões históricas e culturais da dança e seus aspectos estéticos e saber distinguir, nos diversos contextos, as características da relação corpo-dança, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.

MÚSICA

Até o final do 1º Ano

- Expressar-se e comunicar-se através da improvisação, composição e interpretação musicais, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.
- Fazer uso de grafias musicais convencionais e não convencionais.
- Apreciar, perceber, fruir e analisar obras musicais de diversas culturas e épocas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.
- Perceber e identificar as relações entre uma obra musical e seu contexto cultural, histórico e geográfico de produção.
- Identificar e compreender diferentes funções exercidas pelos músicos e sua forma de atuação na sociedade.

Até o final do 2º Ano

- Expressar-se e comunicar-se através da improvisação, composição e interpretação musicais, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.
- Compreender o circuito de circulação e veiculação: a relação entre som e visualidade.
- Fazer uso de grafias musicais convencionais e não convencionais.
- Apreciar, perceber, fruir e analisar obras musicais de diversas culturas e épocas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.
- Perceber e identificar as relações entre uma obra musical e seu contexto cultural, histórico e geográfico de produção.
- Identificar e compreender diferentes funções exercidas por músicos e indústria cultural ao seu entorno, bem como as inter-relações que se estabelecem entre ambos.

TEATRO

Até o final do 1º Ano

- Improvisar e representar, individual e coletivamente, fazendo uso dos elementos da linguagem teatral, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.
- Apreciar, perceber, fruir e analisar obras teatrais de diversas culturas e épocas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.
- Compreender os diferentes momentos da história do teatro mundial de regiões e épocas variadas.
- Identificar e compreender diferentes funções exercidas pelos profissionais das artes cênicas e sua forma de atuação na sociedade.

Até o final do 2º Ano

- Improvisar e representar, individual e coletivamente, fazendo uso dos elementos da linguagem teatral, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.
- Apreciar, perceber, fruir e analisar obras teatrais de diversas culturas e épocas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.
- Compreender os diferentes momentos da história do teatro mundial de regiões e épocas variadas.
- Identificar e compreender diferentes funções exercidas pelos profissionais das artes cênicas e sua forma de atuação na sociedade.

Quadro de Referências Curriculares

ARTES VISUAIS

DANÇA

MÚSICA

TEATRO

ARTES VISUAIS - Referências Curriculares para o 1º ano do Ensino Médio

Objetivos [capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Expressar-se nas modalidades da linguagem visual fotográfica e filmográfica, experimentando e pesquisando suas possibilidades, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de trabalhos plásticos fotográficos e filmográficos, valorizando a espontaneidade, a inventividade e a maneira pessoal de se expressar. ◦ Finalização dos próprios projetos e dá acabamento adequado aos meios utilizados. ◦ Experimentação e utilização de diversas etapas do fazer fotográfico, como, por exemplo: escolha de temática, estudo de enquadramentos, abertura, tempos e velocidades de exposição, fotografia colorida, fotografia em preto e branco. ◦ Experimentação e utilização de diversas etapas do fazer filmográfico, como, por exemplo: elaboração de roteiro, story board²⁷, tipos de captação das imagens e enquadramentos (panorâmica, close, plano americano), movimentações de câmera, elementos de sequenciação, narrativa, sonoplastia e efeitos especiais. ◦ Conceituação das diferentes formas de construção fotográfica e edição de um filme, as articulações iconográficas que propiciam e seus potenciais conteúdos simbólicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades semanais de produção individual e coletiva em fotografia ou filmografia, em que o aluno possa manifestar seus temas e assuntos de interesse, através da experimentação e pesquisa. ◦ Situações de produção individual e coletiva, a partir de propostas de trabalho que tragam desafios de exploração da linguagem fotográfica (enquadramento, planos da composição, fotografia a cor e preto e branco, iluminação, ângulos de captura da imagem, composição). ◦ Situações de produção individual e coletiva, a partir de propostas de trabalho que tragam desafios de exploração da linguagem filmográfica (narrativa, sequenciação, planos de captação de imagem, unidade temporal, unidade espacial, captura de imagem, edição, sonoplastia, fotografia). ◦ Situações de criação individual e coletiva nas linguagens escolhidas, a partir de discussões que surjam da apreciação de produtos culturais pertinentes à temática trabalhada, sempre evitando a cópia e a “releitura”, permitindo a incorporação de novas formas de expressão. Alguns exemplos: <ul style="list-style-type: none"> - ensaio fotográfico individual; 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - se expressa livremente utilizando elementos das linguagens fotográfica e filmográfica; - escolhe seus temas de representação, elabora seus sentimentos e pensamentos; - se utiliza dos diversos recursos disponíveis, experimentando; - se expressa na linguagem trabalhada; - utiliza-se de dispositivos técnicos de comunicação visual; - interage produtivamente com seu grupo de trabalho; - finaliza os próprios projetos e dá acabamento adequado aos meios utilizados; - interage produtivamente com seu grupo de trabalho.

²⁷ Story Board é um filme contado em quadros, um roteiro desenhado. Ferramenta importante para a visualização de roteiros.

		<ul style="list-style-type: none"> - ensaio fotográfico e curadoria a partir de temática selecionada pelo grupo; - produção individual ou coletiva de uma sequência de animação utilizando recursos de stop motion; - construção de story board a partir de assunto ou temática de interesse decorrente da apreciação de filme; - identificação de conteúdos de interesse em obras literárias de e transposição para a linguagem filmográfica; - elaboração de enredo e transposição para a linguagem filmográfica. <ul style="list-style-type: none"> ° Situações que permitam estudar um filme, dividindo-o em suas partes constitutivas, de modo a refletir sobre o que forma e conteúdo geram quando unidos na criação de determinadas cenas. ° Situações que permitam fazer fotografias ao ar livre em ambientes urbanos ou rurais/naturais e fotografias de estúdio. ° Situações que permitam fazer com a câmera fotográfica imagens abstratas. ° Situações que permitam fazer imagens a serem veiculadas em uma reportagem jornalística ou uma exposição de arte. ° Situações que permitam fazer um vídeo-Arte e um vídeo de cunho documental. 	
--	--	---	--

<p>Desenvolver a autoconfiança com a própria produção plástica, relacionando-a com a dos colegas e de artistas da comunidade, valorizando e respeitando a diversidade artística das etnias da cultura brasileira e de outras culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento do próprio desenvolvimento expressivo, a partir da comparação de seu trabalho com o dos colegas e com o que conhece da produção de artistas da comunidade, de outras regiões e de outros países e épocas, sem supervalorizar ou minimizar a qualidade de nenhuma delas. ◦ Observação e apreciação das produções dos colegas, respeitando as diferentes escolhas, formas de expressão e estilos pessoais. ◦ Identificação, nas obras ou reproduções dos colegas, dos elementos da linguagem visual e alguns procedimentos e técnicas utilizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa em que o aluno possa manifestar-se verbalmente com clareza e seja estimulado a relacionar seu trabalho com o de colegas e de artistas de sua e de outras regiões, sem discriminação estética ou étnica. ◦ Elaboração de cartazes ou painéis explicativos com o registro dos elementos da linguagem visual e alguns procedimentos e técnicas utilizadas nos trabalhos apreciados. ◦ Elaboração de cartazes ou painéis explicativos com informações sobre as condições culturais de produção das obras observadas. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - relaciona seus trabalhos com os de outros alunos ou obras de arte; - argumenta e justifica sua interpretação sobre o seu trabalho, de colegas e obras de arte; - percebe e valoriza as diferenças culturais expressas nos trabalhos de outros alunos ou obras de arte.
<p>Apreciar e ler imagens de diferentes culturas e épocas, da arte popular, folclórica, africana, indígena ou erudita, local, brasileira ou internacional, e compará-las com a produção visual própria e dos colegas na escola, compreendendo o contexto histórico e cultural de produção, através de reproduções ou visitas a museus, centros culturais ou comunitários, galerias, feiras e eventos populares ou indígenas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Apreciação de obras de arte e reproduções de obras de arte da cultura local, brasileira e de outras culturas, e da informação visual veiculada pelas mídias publicitária, televisiva e de comunicação impressa, como revistas, jornais, cartazes, sobretudo de fotografias artísticas ou jornalísticas e filmográficas. ◦ Apreciação da produção dos próprios colegas, de trabalhos de artistas e artesãos ou do ambiente natural. ◦ Análise das obras observadas, identificando: <ul style="list-style-type: none"> - os elementos plásticos, visuais e estéticos presentes nos trabalhos: forma, composição, ritmo, harmonia, equilíbrio; - a técnica utilizada: fotografia colorida, fotografia preto e branco, tipo de câmera, tipo de filme, tipo de manipulação da imagem; 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Visitas a museus, ateliês, galerias, centros culturais, feiras, festivais, proporcionando um contato direto, ou por meios virtuais, com as fontes de informação e produção artística. ◦ Rodas de conversa para apreciação de imagens de obras de arte ou reproduções, filmes, propagandas, documentários, analisando-os. ◦ Rodas de conversa para reflexão sobre os conteúdos apreciados, tanto da produção dos alunos como das imagens de artistas de diversas culturas e épocas, incentivando a manifestação verbal sobre o próprio trabalho, dos colegas e trabalhos artísticos, atentando para que os alunos: <ul style="list-style-type: none"> - identifiquem e empreguem o vocabulário adequado em relação aos elementos e técnicas das artes plásticas e visuais; - valorizem a visita aos acervos e 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - compreende os conceitos que utiliza e sua adequação aos elementos plásticos e visuais; - faz a leitura e a análise das obras de arte/reproduções e filmografias; - percebe os elementos da linguagem visual; - estabelece relações entre as imagens e o contexto sociocultural da época de produção; - percebe as semelhanças e diferenças entre as imagens observadas e a produção visual própria; - reconhece as qualidades artísticas, estéticas e históricas presentes nas produções artísticas observadas;

	<ul style="list-style-type: none"> - os estilos da época histórica; - as relações entre as imagens e o contexto sociocultural da época de produção; - as semelhanças e diferenças entre as imagens observadas e a produção visual dos alunos. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento das qualidades artísticas, estéticas e históricas presentes nas produções artísticas e culturais de sua região e de outras culturas e épocas, identificando o projeto de seus criadores e o contexto em que foram criados. ◦ Reconhecimento da importância do contato pessoal com obras e objetos artísticos nas instituições que abrigam acervos de artes visuais, bem como da sua conservação e manutenção. ◦ Confronto de suas próprias opiniões e opiniões de colegas com os juízos de críticos especialistas e de historiadores da arte. ◦ Utilização de vocabulário adequado nas análises, buscando o constante esclarecimento de conceitos relativos ao projeto e à produção de artistas. 	<p>veículos que documentam trabalhos artísticos da sua e de outras culturas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifiquem e compreendam, nos diferentes momentos da história das artes plásticas e das artes visuais, as características técnicas e estéticas utilizadas; - identifiquem e compreendam a importância da conservação da memória de uma sociedade, representada pelos objetos, obras e práticas de suas populações, encontrados nos museus, centros culturais ou comunitários, galerias, feiras, eventos populares ou indígenas. <p><u>Observação:</u></p> <p>As rodas de conversa sobre a produção dos próprios alunos devem ser feitas com muito cuidado, pois não se trata de descobrir “erros” ou destacar “talentos”, mas possibilitar ao aluno o exercício de leitura da própria produção simbólica, em uma atitude de valorização da sua capacidade de representar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - interage com os demais, trocando opiniões, e como relaciona as suas opiniões aos juízos da crítica de arte; - utiliza o vocabulário adequado nas análises das obras de arte e reproduções; - compreende a importância das instituições públicas e particulares que abrigam obras de arte, se as respeita e reconhece como fonte de informação e referência.
<p>Conhecer e identificar as profissões e os profissionais de artes plásticas e comunicação visual, suas organizações de produção e de agremiação e sua forma de atuação na sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de profissões e profissionais que utilizem recursos fotográficos e filmográficos. ◦ Pesquisa e reflexão sobre a prática profissional de artistas plásticos ou artistas gráficos, bem como de suas formas de atuação social, refletindo sobre os objetivos concretizados em seus projetos e sua relação com o público em diferentes épocas e culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de contato pessoal para conhecer e entrevistar fotógrafos e cineastas, observando as suas biografias e espaços de trabalho registrando as suas preocupações estéticas e sociais. ◦ Rodas de conversa sobre as visitas realizadas a fotógrafos e cineastas, ou sobre as pesquisas bibliográficas de determinado artista ou grupo de artistas, estimulando que os alunos reflitam sobre as relações entre as obras 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - reconhece e percebe o papel social que artistas plásticos e artistas gráficos desempenharam em diferentes épocas e culturas.

		<p>realizadas e a sua prática social em diferentes épocas e culturas.</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Elaboração de cartazes, painéis ou vídeos sobre os artistas estudados, registrando a relação entre os projetos artísticos realizados, a postura ética de seus produtores e o contexto sociocultural de produção.	
--	--	--	--

ARTES VISUAIS - Referências Curriculares para o 2º ano do Ensino Médio

Objetivos [capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Expressar-se nas modalidades da instalação e em projetos de intervenção, experimentando e pesquisando suas possibilidades, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de trabalhos que utilizem os mais diversos recursos expressivos plásticos para se constituírem no espaço através dos recursos pertinentes à instalação. ◦ Produção de projetos de intervenções no tecido urbano ou rural na concepção de uma intervenção de Land Art²⁸. ◦ Finalização dos próprios projetos e dá acabamento adequado aos meios utilizados. ◦ Experimentação e utilização de diversos tipos de materiais e instrumentos que se façam necessários para criar a instalação desejada. ◦ Conceituação das questões de intervenção no espaço e as alterações de ocupação que estes geram. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades semanais de produção individual e coletiva em instalação ou de projeto de intervenção rural ou urbana, em que o aluno possa manifestar seus temas e assuntos de interesse, através da experimentação e pesquisa. ◦ Situações de produção individual e coletiva, a partir de propostas de trabalho que tragam desafios de exploração dos recursos da instalação (nomeação, compartimentação do espaço, fluxos de circulação, criação de micro ambiente, ocupação, ressignificação e refuncionalização, utilização de materiais). ◦ Situações de produção de projetos individuais e coletivos, a partir de propostas de trabalho que tragam desafios de exploração dos recursos de intervenção no espaço rural ou urbano (localização, intervenção, fluxo, circulação, visibilidade, interação, reordenação). ◦ Situações de criação individual e coletiva nas linguagens escolhidas, a partir de discussões que surjam da apreciação de produtos culturais pertinentes à temática trabalhada, sempre evitando a cópia e a “releitura”, permitindo a incorporação de novas formas de expressão. Alguns exemplos: <ul style="list-style-type: none"> - construção de projeto a partir de temáticas desencadeadas pela apreciação de fotos, vídeos ou outros registros de 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - se expressa livremente utilizando elementos das linguagens plástica e visual; - escolhe seus temas de representação, elabora seus sentimentos e pensamentos; - se utiliza dos diversos recursos disponíveis, experimentando; - se expressa na linguagem trabalhada; - finaliza os próprios projetos e dá acabamento adequado aos meios utilizados; - utiliza-se de dispositivos técnicos de comunicação visual; - interage produtivamente com seu grupo de trabalho; - observa seu ambiente de vida e identifica suas qualidades estéticas visuais e a forma particular com que registra a sua percepção.

²⁸ A Land Art ou Arte da Terra, surgida na década de 60, utiliza a própria natureza (espaço aberto) como suporte da obra. Utiliza materiais achados na própria natureza, como pedras, gravetos, troncos secos.

		<p>instalação nas últimas Bienais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaboração de projeto de intervenção que dialogue com decorações do espaço público realizada em festas regionais. ° Situações que permitam intervir no espaço a fim de provocar alteração de sua função. ° Situações que permitam criar instalação que reflita criticamente sobre a situação da escola ou do ambiente escolar. 	
<p>Desenvolver a autoconfiança com a própria produção plástica, relacionando-a com a dos colegas e de artistas da comunidade, valorizando e respeitando a diversidade artística das etnias da cultura brasileira e de outras culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Reconhecimento do próprio desenvolvimento expressivo, a partir da comparação de seu trabalho com o dos colegas e com o que conhece da produção de artistas da comunidade, de outras regiões e de outros países e épocas, sem supervalorizar ou minimizar a qualidade de nenhuma delas. ° Observação e apreciação das produções dos colegas, respeitando as diferentes escolhas, formas de expressão e estilos pessoais. ° Identificação, nas obras ou reproduções dos colegas, dos elementos da linguagem visual e alguns procedimentos e técnicas utilizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ° Rodas de conversa em que o aluno possa manifestar-se verbalmente com clareza e seja estimulado a relacionar seu trabalho com o de colegas e de artistas de sua e de outras regiões, sem discriminação estética ou étnica. ° Elaboração de cartazes ou painéis explicativos com o registro dos elementos da linguagem visual e alguns procedimentos e técnicas utilizados nos trabalhos apreciados. ° Elaboração de cartazes ou painéis explicativos com informações sobre as condições culturais de produção das obras observadas. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - relaciona seus trabalhos com os de outros alunos ou obras de arte; - argumenta e justifica sua interpretação sobre o seu trabalho, de colegas e obras de arte; - percebe e valoriza as diferenças culturais expressas nos trabalhos de outros alunos ou obras de arte.
<p>Apreciar e ler imagens referentes à instalação e ocupação do espaço rural e urbano, advinda de diferentes culturas e épocas, brasileira ou internacional, e compará-las com a produção visual própria e dos colegas na escola, compreendendo o contexto histórico e cultural de produção, através de reproduções ou visitas a museus, centros</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Apreciação de obras de arte e reproduções de obras de arte da cultura local, brasileira e de outras culturas, e da informação visual veiculada pelas mídias publicitária, televisiva e de comunicação impressa, como revistas, jornais, cartazes, sobretudo de obras tridimensionais e de intervenções espaciais. ° Apreciação da produção própria e dos colegas, de trabalhos de artistas e artesãos ou do ambiente natural. ° Análise das obras observadas, 	<ul style="list-style-type: none"> ° Visitas a museus, ateliês, galerias, centros culturais, feiras, festivais, proporcionando um contato direto, ou por meios virtuais, com as fontes de informação e produção artística. ° Rodas de conversa para apreciação de imagens de obras de arte ou reproduções, analisando-as. ° Rodas de conversa para reflexão sobre os conteúdos apreciados tanto da produção dos alunos como das imagens de diferentes artistas a partir do século XX, incentivando a manifestação verbal sobre o próprio trabalho, dos colegas e trabalhos artísticos, atentando 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - compreende os conceitos que utiliza e sua adequação aos elementos plásticos e visuais; - faz a leitura e a análise das obras de arte/reproduções; - percebe os elementos da linguagem visual; - estabelece relações entre as

<p>culturais ou comunitários, galerias, feiras e eventos populares ou indígenas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.</p>	<p>identificando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os elementos plásticos, visuais e estéticos presentes nos trabalhos: ocupação do espaço, textura, forma, volume, composição, ritmo, harmonia, equilíbrio, modulação; - as relações entre as imagens e o contexto sociocultural da época de produção; - as semelhanças e diferenças entre as imagens observadas e a produção visual dos alunos. <ul style="list-style-type: none"> ° Reconhecimento das qualidades artísticas, estéticas e históricas presentes nas produções artísticas e culturais de sua região e de outras culturas e épocas, identificando o projeto de seus criadores e o contexto em que foram criados. ° Reconhecimento da importância do contato pessoal com obras e objetos artísticos nas instituições que abrigam acervos de artes visuais, bem como da sua conservação e manutenção. ° Confronto de suas próprias opiniões e opiniões de colegas com os juízos de críticos especialistas e de historiadores da arte. ° Utilização de vocabulário adequado nas análises, buscando o constante esclarecimento de conceitos relativos ao projeto e à produção de artistas. 	<p>para que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifiquem e empreguem o vocabulário adequado em relação aos elementos e técnicas das artes plásticas e visuais; - valorizem a visita aos acervos e veículos que documentam trabalhos artísticos da sua e de outras culturas; - identifiquem e compreendam, nos diferentes momentos da história das artes plásticas e das artes visuais, as características técnicas e estéticas utilizadas; - identifiquem e compreendam a importância da conservação da memória de uma sociedade, representada pelos objetos, obras e práticas de suas populações, encontrados nos museus, centros culturais ou comunitários, galerias, feiras, eventos populares ou indígenas. <p><u>Observação:</u></p> <p>As rodas de conversa sobre a produção dos próprios alunos devem ser feitas com muito cuidado, pois não se trata de descobrir “erros” ou destacar “talentos”, mas possibilitar ao aluno o exercício de leitura da própria produção simbólica, em uma atitude de valorização da sua capacidade de representar.</p>	<p>imagens e o contexto sociocultural de produção;</p> <ul style="list-style-type: none"> - percebe as semelhanças e diferenças entre as imagens observadas e a produção visual própria; - reconhece as qualidades artísticas, estéticas e históricas presentes nas produções artísticas observadas; - interage com os demais, trocando opiniões, e como relaciona as suas opiniões aos juízos da crítica de arte; - utiliza o vocabulário adequado nas análises das obras de arte e reproduções; - compreende a importância das instituições públicas e particulares que abrigam obras de arte, as respeita e reconhece como fonte de informação e referência.
---	---	---	--

<p>Conhecer e identificar artistas que produzam instalações e intervenções no espaço rural e urbano, suas organizações de produção e de agremiação e sua forma de atuação na sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa e reflexão sobre a prática profissional de artistas, bem como de suas formas de atuação social, refletindo sobre os objetivos concretizados em seus projetos e sua relação com o público das comunidades com as quais dialogam em seus trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de contato pessoal para conhecer e entrevistar artistas plásticos que desenvolvam instalações ou que tenham realizado intervenções no espaço urbano ou rural. ◦ Rodas de conversa sobre as visitas realizadas a artistas que realizam instalações ou intervenções no espaço urbano e rural, ou sobre as pesquisas bibliográficas sobre determinado artista ou grupo de artistas, estimulando que os alunos reflitam sobre as relações entre as obras realizadas e a sua prática social em diferentes épocas e culturas. ◦ Elaboração de cartazes, painéis ou vídeos sobre os artistas estudados, registrando a relação entre os projetos artísticos realizados, a postura ética de seus produtores e o contexto sociocultural de produção. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - reconhece e percebe o papel social que artistas plásticos desempenharam em seus contextos locais e em contextos sociais junto aos quais atuam através das obras analisadas.
---	--	--	---

DANÇA - Referências Curriculares para o 1º ano do Ensino Médio

Objetivos [capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Improvisar, compor e interpretar em dança, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Improvisação de danças utilizando movimentos, seu desenvolvimento no espaço e sua relação com outras mídias. ◦ Composição, em grupo, de diferentes propostas em dança, fazendo uso de seus elementos estruturais: movimento, espaço, som/silêncio, cenário, figurino, iluminação. ◦ Reconhecimento e estima pela própria produção e a produção dos colegas. ◦ Utilização de movimentos de diferentes partes do corpo, espaços, níveis, formas e ritmos. ◦ Comparação das diferentes manifestações da dança em um espetáculo e da dança pensada para um projeto fílmico. ◦ Reconhecimento dos padrões rítmicos e melódicos nos diferentes estilos musicais, utilizando-os na criação e vivências de coreografias. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração, a partir de temática pertinente ao grupo, de sequência corporal a ser registrada e veiculada em vídeo. ◦ Situações que permitam pensar de forma integrada o fazer em dança e o registro realizado em vídeo. ◦ Projeto interdisciplinar no qual estejam integrados diferentes agentes no processo de produção de um vídeo de dança, cada qual se ocupando em pesquisar e discutir no grupo os elementos significativos das diferentes linguagens: <ul style="list-style-type: none"> - o dançarino e o corpo; - o videomaker e as questões de luz e enquadramento; - o sonoplasta e os significados na articulação e encadeamento sonoro. ◦ Situações que permitam compartilhar os resultados obtidos com a produção do vídeo, respeitando a própria forma de movimentar-se e o movimento do outro. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno, respeitando as possibilidades e limites do seu próprio corpo: <ul style="list-style-type: none"> - utiliza elementos estruturais da dança, como movimento, espaço, som/silêncio, figurino, cenário, iluminação; - interage com os colegas em atitude de participação e colaboração; - identifica, nas atividades desenvolvidas, o quanto a demanda técnica de uma proposta orienta a construção de um fazer; - reconhece e diferencia as qualidades do movimento, do som e da composição.

<p>Desenvolver a percepção, fruição e análise crítica de movimentos corporais e coreografias na apreciação da dança, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Desenvolvimento da percepção visual, sonora e do movimento corporal, em relação às danças criadas e apreciadas. ◦ Interesse por assistir e apreciar danças coletivas em vídeo, sabendo discriminar, descrever e analisar criticamente a relação entre movimentos do corpo e a forma de registro em vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações que permitam assistir ao trabalho construído pelos colegas e frente a este exercitar a apreciação. ◦ Apresentação e discussão, por cada um dos grupos, das dificuldades e estratégias na elaboração do vídeo em dança. ◦ Situações de troca de experiências sobre o fazer, para possibilitar a constituição de um repertório de possibilidades criativas, explicitando a origem das diversas fontes de consulta, pesquisa ou mesmo de recursos que foram acionados na resolução dos problemas encontrados no processo. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - analisa criticamente movimentos do corpo e coreografias das danças vivenciadas; - conhece e identifica nas obras apreciadas os elementos estruturais da dança; - identifica as estratégias de registro a fim de atingir determinados objetivos de significado; - identifica e valoriza as diferenças culturais e sociais nas danças apreciadas.
<p>Conhecer as dimensões históricas e culturais da dança e seus aspectos estéticos e saber distinguir, nos diversos contextos, as características da relação corpo-dança, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Comparação, análise e identificação de características dos movimentos corporais e da coreografia em vídeos que apresentem a dança. ◦ Contextualização histórico-cultural de diferentes danças, estabelecendo relações entre a dança e as demais linguagens da arte (artes plásticas, visuais e teatro). ◦ Pesquisa em diversos espaços e instrumentos, organizando informações sobre a dança, seus criadores e intérpretes, em diferentes mídias (vídeo, livros, revistas, sites, jornais etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações que permitam assistir a diferentes tipos de registro em vídeo dedicados à dança, entre eles pelo menos: <ul style="list-style-type: none"> - a filmagem simples e corrida de um espetáculo de um único ponto de filmagem; - a filmagem que se preocupa em compor conjuntamente os elementos da dança e o elemento fílmico (Exemplo: <i>'Bodas de Sangue'</i>, de Carlos Saura); - vídeos dentro da arte contemporânea que <i>criam</i> movimentos em dança <i>para serem</i> veiculados na mídia fílmica. ◦ Pesquisa sobre as expressões que se pautam na multiplicidade de mídias na arte contemporânea. ◦ Situações que permitam verificar a função de cada uma das linguagens na produção que se pauta na interface de duas ferramentas expressivas (dança e vídeo). 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - pesquisa, em diferentes locais e mídias, informações sobre dança, seus criadores e intérpretes; - articula e faz associações com as informações colhidas, elaborando um corpo de conhecimentos artísticos, históricos e culturais sobre dança; - identifica características dos movimentos corporais através das formas de registro; - identifica, compara e analisa a relação corpo-dança, em distintas danças, quanto à história e cultura à qual pertencem; - interage com os colegas, expondo seus pontos de vista, tecendo argumentos e compreendendo manifestações diferentes da sua.

DANÇA - Referências Curriculares para o 2º ano do Ensino Médio

Objetivos [capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Improvisar, compor e interpretar diferentes formas de dança, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Improvisação de danças utilizando movimentos, seu desenvolvimento no espaço e sua relação com os ritmos. ◦ Composição, em grupo e individualmente, de diferentes formas de movimento. ◦ Reconhecimento e desenvolvimento de atitudes de respeito a diferentes culturas, em especial aquelas das quais os alunos são originários. ◦ Reconhecimento e estima pela própria produção e a produção dos colegas. ◦ Compreensão das características das danças modernas e contemporâneas. ◦ Reconhecimento da pertinência de elementos compositivos de apoio em relação ao movimento corporal na aproximação à compreensão da dança contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações que permitam observar os gestos presentes nas atividades cotidianas e como estes contêm possibilidades. ◦ Situações que permitam, a partir dos gestos cotidianos observados, gerar no grupo um repertório de gestos. ◦ Situações que permitam ampliar os gestos recolhidos através de ampliação dos movimentos, sequenciação, encadeamento. ◦ Situações que permitam, a partir deste repertório, construir narrativas corporais analisando a maneira como estas podem ser desenvolvidas por um sujeito, por uma dupla e por um grupo. ◦ Situações de reflexão sobre a necessidade e pertinência de outros elementos de apoio a esta expressão artística e de incorporar apenas os elementos de apoio que efetivamente agreguem ao significado do movimentar-se. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno, respeitando as possibilidades e limites do seu próprio corpo: <ul style="list-style-type: none"> - utiliza elementos estruturais da dança, como movimento, espaço, som/silêncio; - conhece as danças modernas, contemporâneas, nacionais, internacionais ou criadas pelos próprios alunos; - interage com os colegas em atitude de participação e colaboração; - identifica, nas vivências corporais, as diferentes manifestações culturais da dança.
<p>Desenvolver a percepção, fruição e análise crítica de movimentos corporais e coreografias na apreciação da dança, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Desenvolvimento da percepção visual, sonora e do movimento corporal, em relação às danças criadas, interpretadas e apreciadas. ◦ Interesse por assistir e apreciar danças coletivas e danças em pares, sabendo discriminar, descrever e analisar criticamente movimentos do corpo e coreografias. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de apresentação para o grupo dos resultados parciais construídos nas atividades de produção de gestos e narrativas corporais, bem como a narrativa final. ◦ Situações de análise em roda sobre como estas se aproximam e se distanciam das atividades cotidianas e como ampliam a possibilidade de repensar e ampliar os gestos cotidianos. ◦ Situações de filmagem dos alunos em movimento para que assistam, analisem, 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - analisa criticamente movimentos do corpo e coreografias das danças vivenciadas; - conhece e identifica nas obras apreciadas os elementos estruturais da dança: movimento, espaço, som/silêncio, dançarino, figurino,

		<p>discutam e comparem com registros da dança de outras etnias, épocas e lugares, respeitando a própria forma de movimentar-se e o movimento do outro.</p> <p><u>Observação:</u></p> <p>As rodas de conversa sobre a produção dos próprios alunos devem ser feitas com muito cuidado, pois não se trata de descobrir “erros” ou destacar “talentos”, mas possibilitar ao aluno o exercício de leitura e percepção da própria produção simbólica, em uma atitude de valorização da sua capacidade de representar/interpretar.</p>	<p>cenário, iluminação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica e valoriza as diferenças culturais e sociais nas danças apreciadas.
<p>Conhecer as dimensões históricas e culturais da dança e seus aspectos estéticos e saber distinguir, nos diversos contextos, as características da relação corpo-dança, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Comparação, análise e identificação de características dos movimentos corporais. ◦ Contextualização histórico-cultural de diferentes danças. ◦ Pesquisa em diversos espaços e instrumentos, organizando informações sobre a dança. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações que permitam assistir a espetáculos ou vídeos de dança contemporânea nos quais a utilização de figurino e sonoplastia aconteça de forma minimizada em prol da valorização do movimento. ◦ Situações que permitam verificar e pesquisar sobre outros espetáculos e companhias de dança que se pautam nas mesmas premissas (figurino e sonoplastia minimizados). ◦ Situações de pesquisa, em gestos de personagens sociais (como políticos, agentes de propagandas, pessoas em discotecas, garçons, funcionários com diversas funções, médicos), de movimentos estereotipados. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - pesquisa, em diferentes locais e mídias, informações sobre dança, seus criadores e intérpretes; - articula e faz associações com as informações colhidas, elaborando um corpo de conhecimentos artísticos, históricos e culturais sobre dança; - identifica características dos movimentos corporais de diversos contextos sociais e culturais; - interage com os colegas, expondo seus pontos de vista, tecendo argumentos, compreendendo e respeitando manifestações diferentes da sua.

MÚSICA - Referências Curriculares para o 1º ano do Ensino Médio

Objetivos [capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Expressar-se e comunicar-se através da improvisação, composição e interpretação musicais, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Improvisação utilizando sons de diferentes naturezas e procedências. ◦ Composição de músicas ou sequências sonoras a partir de pesquisa de diferentes estilos musicais. ◦ Interpretação de músicas instrumentais ou vocais, sobretudo brasileiras. ◦ Noções básicas de arranjo musical. ◦ Articulação e execução de arranjos musicais em dupla ou grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de improvisação e composição, individual ou em grupo, explorando e pesquisando as diversas possibilidades de utilização de instrumentos sonoros fabricados. ◦ Situações de interpretação de músicas de repertório escolhido, cantando ou tocando em grupo. ◦ Realização de arranjos instrumentais para as músicas do repertório escolhido. ◦ Situações de gravação do som/música produzido, em meio digital ou analógico, para posterior apreciação e análise. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - improvisa em música utilizando sons de diferentes naturezas e procedências ou instrumentos musicais; - cria e compõe em grupo pequeno arranjo, música, acompanhamento, a partir da pesquisa e exploração de diferentes possibilidades de materiais sonoros e instrumentos musicais; - interpreta instrumentalmente junto aos colegas algumas músicas compostas pelos próprios alunos; - percebe e identifica sons e pausas no executar em grupo; - identifica e organiza sequências sonoras; - percebe e identifica as estruturas formais das músicas interpretadas.
Fazer uso de grafias musicais convencionais e não convencionais.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura e registro de trechos simples de músicas, grafados de modo convencional ou através de grafias propostas pelos alunos. ◦ Leitura e registro de músicas compostas em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de elaboração de registro das músicas compostas pelos próprios alunos com o uso de grafias também de livre invenção, procurando registrar silêncio, altura, intensidade. ◦ Situações de pesquisa e utilização (registro, leitura e execução) de grafia tradicional simples (pentagrama, notação musical) e 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - propõe estratégias e alternativas para grafia musical não convencional; - faz uso, registrando, lendo e

		notação contemporânea.	executando, de trechos de grafia musical tradicional.
<p>Apreciar, perceber, fruir e analisar obras musicais de diversas culturas e épocas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Apreciação, identificação, comparação e análise de músicas de diferentes gêneros, compositores e intérpretes. ◦ Apreciação musical envolvendo reconhecimento e comparação entre alguns compositores e intérpretes da música nacional e internacional, popular e erudita. ◦ Apreciação musical reconhecendo as diferentes linhas melódicas realizadas por cada uma das fontes sonoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de fruição de apresentações musicais ao vivo, dentro e fora da escola (praças públicas, festas de culturas tradicionais, festivais, shows, concertos, teatros etc.). ◦ Rodas de alunos para apreciação de músicas gravadas ou difundidas de diferentes gêneros, ritmos, períodos históricos, povos e regiões e do som/música produzido por eles, gravado anteriormente. ◦ Rodas de reflexão e análise dos elementos da linguagem musical: <ul style="list-style-type: none"> - diferentes instrumentos utilizados; - utilização da voz; - relação da construção musical com a presença de letras em frases melódicas. ◦ Pesquisa e registro gráfico sobre músicas e seus respectivos autores, em diversas fontes de pesquisa acessíveis na escola: livros, discos, revistas, jornais, vídeos etc. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - identifica algumas músicas de diferentes gêneros, comparando-as entre si; - relaciona as músicas com os respectivos compositores e intérpretes; - identifica os elementos estruturais da linguagem musical nas músicas apreciadas; - identifica os elementos da linguagem musical pesquisados.
<p>Perceber e identificar as relações entre uma obra musical e seu contexto cultural, histórico e geográfico de produção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conhecimento sobre períodos significativos da história da música do país e do Estado do Acre, alguns compositores e intérpretes. ◦ Estabelecimento de inter-relações entre as melodias e elementos simbólicos. ◦ Estabelecimento de relações entre letras de músicas nacionais e períodos da história brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de pesquisa de informações sobre diversos gêneros musicais brasileiros. ◦ Reunião de pequenos grupos de alunos para discussão e registro gráfico que permita a identificação, caracterização e comparação de gêneros musicais recorrentes no Brasil, articulando estes conhecimentos com: <ul style="list-style-type: none"> - as épocas históricas e espaços geográficos; - as contribuições de determinados compositores e intérpretes; - o contexto cultural da época, mais especificamente na produção de outras linguagens da arte. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - compreende os aspectos gerais de alguns períodos significativos da história geral da música brasileira e do Estado do Acre; - conhece alguns dos principais compositores e intérpretes desses períodos e respectivas contribuições dos mesmos; - reconhece música diversas, estabelecendo inter-relações com o contexto histórico, cultural e geográfico.

<p>Identificar e compreender diferentes funções exercidas pelos músicos e sua forma de atuação na sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa, identificação, compreensão e valorização das diferentes funções desempenhadas por músicos na sociedade (cantor, instrumentista, regente, compositor, arranjador e outros). ◦ Conhecimentos sobre as possibilidades de circulação musical em função de determinantes históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Encontros com músicos profissionais em estúdios, oficinas ou na escola, conhecendo as várias funções profissionais que um músico pode exercer. ◦ Reunião de pequenos grupos de alunos para elaboração de registros gráficos ou de áudio e vídeo sobre os encontros com músicos profissionais. ◦ Situações de leitura e discussão de críticas musicais. ◦ Rodas de alunos para discutir e refletir sobre o mercado cultural, os usos e funções da música na história brasileira recente e atual. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - analisa as recíprocas influências entre as mídias (rádio, TV, revistas) e o público adolescente e jovem, no que diz respeito à música; - discute e manifesta opinião própria sobre usos, funções e mercado da música na atualidade.
--	--	--	--

MÚSICA - Referências Curriculares para o 2º ano do Ensino Médio

Objetivos [capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Expressar-se e comunicar-se através da improvisação, composição e interpretação musicais, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Improvisação utilizando sons de diferentes naturezas e procedências, de escolha dos alunos. ◦ Composição de músicas ou sequências sonoras a partir de pesquisa de música instrumental, brasileira ou internacional. ◦ Composição de letras em diálogo com sequências sonoras criadas (opcional). ◦ Interpretação das próprias músicas e criação de repertório. ◦ Conceituação e experimentação, nas improvisações, composições e interpretações, dos elementos musicais. ◦ Noções de arranjo musical. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de improvisação e composição, individual ou em grupo, explorando e pesquisando as diversas possibilidades de utilização de instrumentos sonoros. ◦ Situações de interpretação de músicas de repertório criado, cantando ou tocando em grupo. ◦ Exercícios que permitam experimentar e identificar os elementos da linguagem musical. ◦ Situações de realização de arranjos instrumentais para as músicas do repertório criado. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - improvisa em música utilizando sons de diferentes naturezas e procedências, produzidos pelo próprio corpo, materiais sonoros ou instrumentos musicais; - cria e compõe em grupo arranjo, música, acompanhamento; - interpreta instrumentalmente junto aos colegas algumas músicas compostas pelos próprios alunos; - percebe e identifica elementos musicais estudados; - identifica e organiza sequências sonoras; - percebe e identifica as estruturas formais das músicas interpretadas.
Compreender o circuito de circulação e veiculação: a relação entre som e visualidade.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conhecimentos sobre os sistemas de gravação de som. ◦ Conhecimentos sobre os processos de criação de imagens atreladas a uma composição musical do grupo, desenvolvendo a capacidade de explorá-los. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações que permitam gravar, através de diferentes recursos, as músicas compostas pelo grupo. ◦ Situações de veiculação das canções criadas em rádio, na escola ou em apresentação em evento musical. ◦ Gravação de um <i>videoclipe</i> a partir de composição selecionada pelo grupo. ◦ Situação de elaboração de identidade visual para composição criada pelo grupo, refletindo 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - se relaciona musicalmente com o grupo; - dá forma imagética aos sons e negocia junto ao grupo de trabalho seus significados; - se articula na veiculação das

		sobre esta escolha e as características musicais da composição.	criações no ambiente escolar; - compreende a importância da veiculação e circulação de produtos culturais.
Fazer uso de grafias musicais convencionais e não convencionais.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura e registro de trechos simples de música contemporânea, grafados de modo convencional ou através de grafias propostas pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de registro das músicas compostas pelos próprios alunos com o uso de grafia musical tradicional e também de livre invenção. 	<u>Algumas propostas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - faz uso, registrando, lendo e executando, de trechos simples de grafia musical convencional e não convencional.
Apreciar, perceber, fruir e analisar obras musicais de diversas culturas e épocas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Apreciação, identificação, comparação e análise de músicas de diferentes gêneros, compositores e intérpretes. ◦ Fruição de apresentações musicais e/ou apresentações artísticas nas quais a música se faz presente em comparação com as veiculações destas em vídeos. ◦ Apreciação musical envolvendo reconhecimento e comparação entre alguns compositores e intérpretes. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de fruição de apresentações musicais ao vivo, dentro e fora da escola (praças públicas, festas de culturas tradicionais, festivais, shows, concertos, teatros), quer sejam de música regional, nacional ou internacional. ◦ Rodas de alunos para apreciação de músicas gravadas ou difundidas pelos meios de comunicação (rádio, TV, discos, vídeos) de diferentes gêneros, ritmos, períodos históricos, povos e regiões. ◦ Rodas de reflexão e análise dos elementos da linguagem musical. ◦ Situações de escuta e observação das formas de atuações de músicos em distintas mídias de veiculação, comparativamente: em disco, em disco ao vivo, em cartazes, em vídeos etc. 	<u>Algumas propostas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - identifica algumas músicas de diferentes gêneros, comparando-as entre si; - relaciona as músicas com os respectivos compositores e intérpretes; - identifica os elementos estruturais da linguagem musical nas músicas apreciadas; - identifica os elementos da linguagem musical pesquisados.
Perceber e identificar as relações entre uma obra musical e seu contexto cultural, histórico e geográfico de produção.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa sobre períodos significativos da história da música geral. ◦ Caracterização da música de alguns povos no seu contexto histórico, cultural e geográfico de produção. ◦ Estabelecimento de inter-relações da música com as outras linguagens 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de pesquisa de informações sobre diversos modos de apresentar uma música na sociedade contemporânea (show, videoclipe, CD, internet etc.). ◦ Reunião de pequenos grupos de alunos para discussão e registro gráfico que permita a identificação, caracterização e comparação de formas de apresentação de uma música ou 	<u>Algumas propostas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - compreende os aspectos gerais de alguns períodos significativos da história geral da música, da história da música do país e do Estado do

	artísticas (artes plásticas e visuais, dança, teatro) e com as demais áreas do conhecimento.	grupo musical. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de identificação de elementos históricos e culturais nestas formas de veiculação. 	Acre; <ul style="list-style-type: none"> - reconhece música e as formas de veiculação de alguns povos, estabelecendo inter-relações com o contexto histórico, cultural e geográfico.
Identificar e compreender diferentes funções exercidas por músicos e indústria cultural ao seu entorno, bem como as inter-relações que se estabelecem entre ambos.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa, identificação, compreensão e valorização das diferentes funções desempenhadas por músicos na sociedade. ◦ Identificação dos agentes que atuam dentro da lógica da indústria fonográfica. ◦ Conhecimentos sobre as influências do mercado cultural na produção musical no país. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Encontros com músicos profissionais em estúdios, oficinas ou na escola, conhecendo as várias funções profissionais que um músico pode exercer. ◦ Encontros com profissionais da indústria fonográfica ou da produção de videoclipes, conhecendo suas atividades e características. ◦ Reunião de pequenos grupos de alunos para elaboração de registros gráficos ou de áudio e vídeo sobre os encontros com os profissionais visitados. ◦ Rodas de alunos para discutir e refletir sobre o mercado cultural, os usos e funções da música na atualidade. 	<u>Algumas propostas:</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - analisa as recíprocas influências entre as mídias (rádio, TV, revistas) e o público adolescente e jovem, no que diz respeito à música; - discute e manifesta opinião própria sobre usos, funções e mercado da música na atualidade.

TEATRO - Referências Curriculares para o 1º ano do Ensino Médio

Objetivos [capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Improvisar e representar, individual e coletivamente, fazendo uso dos elementos da linguagem teatral, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Improvisação a partir de jogos teatrais reconhecendo e utilizando recursos da fala, dos gestos e do espaço, em parceria. ◦ Criação coletiva de pequenas cenas teatrais. ◦ Criação de cenas escritas, reconhecendo e organizando os recursos teatrais de diálogos, espaço cênico, cenário, iluminação, maquiagem, adereços, sonorização. ◦ Compreensão da atividade teatral como fruto da ação coletiva e colaborativa que envolve o desempenho de diferentes funções. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Jogos teatrais e improvisações alternando a participação como atuentes e como plateia, ou seja, como emissores e receptores da comunicação teatral, procurando ocupar espaços diversificados da escola e identificando: <ul style="list-style-type: none"> - atuentes e seus personagens; - relação palco-plateia; - roteiro ou texto teatral; - cenário e espaço de apresentação; - maquiagem; - objetos de cena; - figurino e adereços; - trilha sonora; - iluminação. ◦ Reunião de pequenos grupos de alunos para a criação ou adaptação de cenas (de contos, de crônicas, de notícias, de poemas), encenando-as como exercícios de palco. ◦ Representação de cenas e peças na sala de aula ou em qualquer outro espaço da escola como o pátio, os corredores, outras salas. ◦ Organização de subgrupos no grupo-classe responsáveis pela realização de diferentes tarefas da criação teatral: improvisação, cenários, figurinos, 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - comporta-se nas situações de improvisação, através do gesto, do movimento e da voz; - é capaz de sintetizar as observações que realiza no mundo natural e na sua cultura em falas e gestos próprios para o jogo teatral; - participa cooperativamente na organização de uma cena ou espetáculo teatral, identificando os diversos elementos e sua integração; - escreve ou adapta roteiros a partir das atividades de jogo; - identifica gêneros e estilos teatrais e os traduz nos roteiros e adaptações que realiza; - estabelece relações de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral na escola; - reconhece a prática do teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social; - manifesta julgamentos e desenvolve seu próprio vocabulário a partir da vivência dos jogos teatrais.

		maquiagem, iluminação, produção, divulgação (cartazes, filipetas, faixas, convites etc.) das produções realizadas, com recursos obtidos na própria escola.	
<p>Apreciar, perceber, fruir e analisar obras teatrais de diversas culturas e épocas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Fruição de espetáculos de teatro, identificando e comparando as principais características de interpretação e desvendando suas características e modos de construção. ◦ Reflexão sobre a produção teatral local, da região e sobre as formas de representação teatral presentes nas mídias, relacionando-as com sua própria expressão e de seus colegas. ◦ Expressão de opiniões, verbalmente ou por escrito, sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética ou étnica. ◦ Identificação de elementos da linguagem teatral nas obras apreciadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Fruição de espetáculos de teatro, de circo, de cultura de tradição, fora ou dentro da escola (praças públicas, festas de culturas tradicionais, festivais, centros culturais, teatros) ou em formas de representação teatral veiculados pelas mídias (novela, publicidade com ficção etc.). ◦ Leitura de cenas, peças de teatro, esquetes ou histórias em quadrinhos, identificando as principais características da dramaturgia, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - os diálogos; - o contexto e sua época; - as concepções estéticas do autor e de sua época; - a narrativa; - os conflitos e as soluções encontradas pelo autor; - os estilos e gêneros (romântico, trágico, cômico, épico, dramático, naturalista, melodramático, farsesco, didático, musical etc.). ◦ Reunião dos alunos para reflexão sobre as obras apreciadas, com espaço para emissão e confronto de opiniões entre os colegas, observando: <ul style="list-style-type: none"> - as principais características da interpretação (ritmada, expressiva, dramática, coerente, estereotipada, improvisada, declamada, a dicção, os gestos etc.); 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - identifica a presença dos diversos gêneros teatrais nos espetáculos que assiste ou textos que lê; - identifica a presença de tradições do teatro nos espetáculos que assiste e nas formas de representação teatral veiculados pelas mídias; - identifica os elementos da linguagem teatral nas obras apreciadas; - manifesta julgamentos e desenvolve seu próprio vocabulário a partir da fruição de obras teatrais; - interage com o julgamento dos colegas aprofundando sua perspectiva crítica.

		<ul style="list-style-type: none"> - a trajetória dos personagens; - a estruturação dramática da história; - o projeto cênico do autor; - o cenário; - o figurino; - a iluminação; - a sonorização; - a música de cena; - as relações possíveis com os jogos e exercícios de teatro criados pelos alunos. <p>◦ Situações de leitura de críticas e notícias sobre os espetáculos assistidos, procurando confrontar as opiniões dos autores com as suas e de seus colegas.</p>	
<p>Compreender os diferentes momentos da história do teatro mundial de regiões e épocas variadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conhecimentos sobre períodos significativos da história do teatro da região, do Estado do Acre, do teatro nacional e internacional, bem como de autores, diretores e atores. ◦ Caracterização do teatro de alguns povos no seu contexto histórico, cultural e geográfico de produção. ◦ Estabelecimento de inter-relações do teatro com as outras linguagens artísticas (artes plásticas e visuais, dança, música) e com as demais áreas do conhecimento. ◦ Valorização das fontes de preservação da memória, os acervos e os arquivos da produção teatral local e nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de pesquisa de informações sobre diversos gêneros dramáticos de diversas épocas e culturas, grupos e companhias de teatro, atores e atrizes da comunidade, da região, de nosso e de outros países, em fontes de registro e preservação (livros, revistas, jornais, registros de áudio e vídeo etc.) encontrados em bibliotecas, filmotecas, centros culturais ou no contato pessoal com profissionais do teatro. ◦ Reunião de pequenos grupos de alunos para discussão e registro gráfico que permita a identificação, caracterização e comparação de gêneros teatrais, articulando estes conhecimentos com: <ul style="list-style-type: none"> - hábitos, crenças, religiosidades, mitologias presentes nas obras estudadas; - as épocas históricas e espaços 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - emite julgamentos próprios, fundamentados na observação, na pesquisa e no conhecimento da história e estética do teatro; - identifica momentos da história do teatro, relacionando com os aspectos culturais de cada época; - reconhece a importância de seus registros e anotações em relação à memória da atividade teatral; - reconhece o direito à preservação da própria e das demais culturas; - percebe a necessidade e importância da pesquisa de fontes de documentação do teatro em arquivos

		<p>geográficos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - as contribuições de determinados autores, encenadores, intérpretes, cenógrafos nacionais e internacionais; - o contexto cultural da época, mais especificamente na produção de outras linguagens da arte (pintura, escultura, dança, música, literatura). 	e bibliotecas.
<p>Identificar e compreender diferentes funções exercidas pelos profissionais das artes cênicas e sua forma de atuação na sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Pesquisa, identificação, compreensão e valorização das diferentes funções desempenhadas por profissionais de teatro na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> ° Encontros com profissionais de teatro de sua comunidade e de sua região, como atores, diretores, dramaturgos, iluminadores, cenógrafos, figurinistas, sonoplastas, contra-regras, companhias teatrais, circenses e grupos teatrais, para conhecer seu trabalho, sua organização profissional e suas associações de classe. ° Reunião de pequenos grupos de alunos para elaboração de registros gráficos ou em áudio e vídeo sobre os encontros com profissionais de teatro. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ° Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - percebe e valoriza os diversos profissionais do teatro.

TEATRO - Referências Curriculares para o 2º ano do Ensino Médio

Objetivos [capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Improvisar e representar, individual e coletivamente, fazendo uso dos elementos da linguagem teatral, aproximando-se de modos mais elaborados de fazer arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Improvisação desenvolvida a partir de jogos teatrais, reconhecendo e utilizando recursos da fala, dos gestos e do espaço, em parceria. ◦ Criação coletiva de cenas teatrais. ◦ Criação de cenas escritas, reconhecendo e organizando os recursos teatrais de diálogos, espaço cênico, cenário, iluminação, maquiagem, adereços, sonorização. ◦ Compreensão da atividade teatral como fruto da ação coletiva e colaborativa que envolve o desempenho de diferentes funções. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em jogos teatrais e improvisações, alternando a participação como atuantes e como plateia identificando: <ul style="list-style-type: none"> - atuantes e seus personagens; - relação palco-plateia; - roteiro ou texto teatral; - cenário e espaço de apresentação; - maquiagem; - objetos de cena; - figurino e adereços; - trilha sonora; - iluminação. ◦ Reunião de pequenos grupos de alunos para a criação de cenas a partir de memórias de gestos e cenas dos repertórios pessoais. ◦ Situações de ampliação dos recursos cênicos e de narrativa através de ensaio e exercícios. ◦ Organização de subgrupos no grupo-classe responsáveis por pensar e elaborar diferentes tarefas da criação teatral em diálogo com a criação em processo: improvisação, cenários, figurinos, maquiagem, iluminação, produção, divulgação (cartazes, filipetas, faixas, convites etc.) das produções realizadas, com recursos obtidos na própria escola. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - comporta-se situações de improvisação, através do gesto, do movimento e da voz; - é capaz de sintetizar as observações que realiza no mundo natural e na sua cultura em falas e gestos próprios para o jogo teatral; - participa cooperativamente na organização de uma cena ou espetáculo teatral, identificando os diversos elementos e sua integração; - escreve ou adapta roteiros a partir das atividades de jogo; - identifica gêneros e estilos teatrais e os traduz nos roteiros e adaptações que realiza; - estabelece relações de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral na escola. - reconhece a prática do teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social; - manifesta julgamentos e desenvolve seu próprio vocabulário a partir da vivência dos jogos teatrais.

<p>Apreciar, perceber, fruir e analisar obras teatrais de diversas culturas e épocas, realizando formulações que se aproximem de modos mais elaborados de pensar sobre arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Fruição de espetáculos de teatro, identificando e comparando as principais características de interpretação e desvendando suas características e modos de construção. ◦ Reflexão sobre a produção teatral local, da região e sobre as formas de representação teatral presentes nas mídias, relacionando com sua própria expressão e de seus colegas. ◦ Expressão de opiniões, verbalmente ou por escrito, sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética ou étnica. ◦ Identificação de elementos da linguagem teatral nas obras apreciadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Fruição de espetáculos de teatro, de circo, de cultura de tradição, fora ou dentro da escola (praças públicas, festas de culturas tradicionais, festivais, centros culturais, teatros) ou em formas de representação teatral veiculados pelas mídias (novela, publicidade com ficção etc.). ◦ Leitura de cenas, peças de teatro, esquetes ou histórias em quadrinhos, identificando as principais características da dramaturgia, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - os diálogos; - o contexto e sua época; - as concepções estéticas do autor e de sua época; - a narrativa; - os conflitos e as soluções encontradas pelo autor; - os estilos e gêneros (romântico, trágico, cômico, épico, dramático, naturalista, melodramático, farsesco, didático, musical etc.). ◦ Reunião dos alunos para reflexão sobre as obras apreciadas, com espaço para emissão e confronto de opiniões entre os colegas, observando: <ul style="list-style-type: none"> - as principais características da interpretação (ritmada, expressiva, dramática, coerente, estereotipada, improvisada, declamada, a dicção, os gestos etc.); - a trajetória dos personagens; - a estruturação dramática da história; - o projeto cênico do autor; 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - identifica a presença dos diversos gêneros teatrais nos espetáculos que assiste ou textos que lê; - identifica a presença de tradições do teatro nos espetáculos que assiste e nas formas de representação teatral veiculados pelas mídias; - identifica os elementos da linguagem teatral nas obras apreciadas; - manifesta julgamentos e desenvolve seu próprio vocabulário a partir da fruição de obras teatrais; - interage com o julgamento dos colegas aprofundando sua perspectiva crítica.
--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - o cenário; - o figurino; - a iluminação; - a sonorização; - a música de cena; - as relações possíveis com os jogos e exercícios de teatro criados pelos alunos. <p>◦ Situações de leitura de críticas e notícias sobre os espetáculos assistidos, procurando confrontar as opiniões dos autores com as suas e de seus colegas.</p>	
<p>Compreender os diferentes momentos da história do teatro mundial de regiões e épocas variadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa sobre períodos significativos da história do teatro da região, do Estado do Acre, do teatro nacional e internacional, bem como de autores, diretores e atores. ◦ Caracterização do teatro de alguns povos no seu contexto histórico, cultural e geográfico de produção. ◦ Estabelecimento de inter-relações com as outras linguagens artísticas (artes plásticas e visuais, dança, música) e com as demais áreas do conhecimento. ◦ Valorização das fontes de preservação da memória, os acervos e os arquivos da produção teatral local e nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de pesquisa de informações sobre diversos gêneros dramáticos de diversas épocas e culturas, grupos e companhias de teatro, atores e atrizes da comunidade, da região, de nosso e de outros países, em fontes de registro e preservação (livros, revistas, jornais, registros de áudio e vídeo etc.) encontrados em bibliotecas, filmotecas, centros culturais ou no contato pessoal com profissionais do teatro. ◦ Reunião de pequenos grupos de alunos para discussão e registro gráfico que permita a identificação, caracterização e comparação de gêneros teatrais, articulando estes conhecimentos com: <ul style="list-style-type: none"> - hábitos, crenças, religiosidades, mitologias presentes nas obras estudadas; - as épocas históricas e espaços geográficos; - as contribuições de determinados autores, encenadores, intérpretes, cenógrafos nacionais e 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - emite julgamentos próprios, fundamentados na observação, na pesquisa e no conhecimento da história e estética do teatro; - identifica momentos da história do teatro, relacionando com os aspectos culturais de cada época; - reconhece a importância de seus registros e anotações em relação à memória da atividade teatral; - reconhece o direito à preservação da própria e das demais culturas; - percebe a necessidade e importância da pesquisa de fontes de documentação do teatro em arquivos e bibliotecas.

		<p>internacionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - o contexto cultural da época, mais especificamente na produção de outras linguagens da arte (pintura, escultura, dança, música, literatura). 	
<p>Identificar e compreender diferentes funções exercidas pelos profissionais das artes cênicas e sua forma de atuação na sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa, identificação, compreensão e valorização das diferentes funções desempenhadas por profissionais de teatro na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Encontros com profissionais de teatro de sua comunidade e de sua região, como atores, diretores, dramaturgos, iluminadores, cenógrafos, figurinistas, sonoplastas, contra-regras, companhias teatrais, circenses e grupos teatrais, para conhecer seu trabalho, sua organização profissional e suas associações de classe. ◦ Reunião de pequenos grupos de alunos para elaboração de registros gráficos ou em áudio e vídeo sobre os encontros com profissionais de teatro. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Propostas que permitam identificar e compreender como e se o aluno: <ul style="list-style-type: none"> - percebe e valoriza os diversos profissionais do teatro.

Sugestões de materiais de apoio

FILMES

Na elaboração de um plano de aula, muitas vezes outras mídias podem possibilitar o contato dos alunos com determinados conteúdos de modo bem mais interessante do que apenas pela fala expositiva do professor. O uso do filme ou vídeo em aula, no entanto, deve ser sempre planejado tendo em conta os objetivos definidos para o trabalho: não basta passar um filme, é preciso ter claro em que ele contribui com a aprendizagem que se pretende para dos alunos. Muitas vezes, bastará apresentar um trecho do filme. Outras vezes, será bem vinda uma conversa anterior à apresentação e, em outras, conversas e atividades deverão ser deixadas para depois, a fim de não mediar demasiadamente o contato dos alunos com a produção filmográfica que é também obra de arte e que tem seu poder de comunicar e tocar.

O vídeo, como as demais linguagens em Arte, *não é realidade*, mas representação, e também se pauta em uma linguagem específica e dela faz uso. Assim, na apreciação destas obras, é fundamental uma postura crítica em relação ao conteúdo abordado, o que implica não utilizar o vídeo como exemplo de uma verdade - no caso da listagem abaixo, isto é de especial interesse, pois muitos dos filmes se pretendem biografias da vida de artistas, e sabemos quão mais complexa é a vida de qualquer pessoa em relação à síntese que dela se faz para a produção de uma narrativa. A elucidação dos elementos formais e compositivos do filme deve acontecer em conjunto com sua apreensão a fim de, neste sentido (dependendo do objetivo de seu uso), esclarecer aspectos formais de sua elaboração e articulação com elementos do respectivo contexto histórico e cultural.

Uma discussão interessante, bem sistematizada e atualizada sobre esse assunto, encontra-se no artigo de José Manuel Moran, intitulado *O Vídeo na Sala de Aula*, publicado na revista *Comunicação & Educação* (São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995 e que está disponível no endereço eletrônico <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>>).

A listagem apresentada a seguir não esgota de forma alguma os filmes que poderiam ser utilizados no decorrer das aulas de Arte. Os filmes indicados constituem alguns dos títulos possíveis, que devem e podem ser acrescidos de outros em função de lançamentos futuros, do repertório regional e do repertório do próprio professor. O importante é realmente adequar a apresentação dos filmes de forma crítica, dinamizando a aula, acrescentando outras formas de abordagem dos conteúdos e incrementando as discussões sobre as linguagens em arte.

1. Agonia e Êxtase (1965) de *Carol Reed*

(The agony and the ecstasy, USA)

SINOPSE O filme transcorre ao redor de questões políticas relacionadas à pintura do teto da Capela Sistina, em Roma/Itália, por Michelangelo Buonarroti²⁹ como uma encomenda do Papa Júlio II. O ano é 1508.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS: Roteiro: Philip Dunne Gênero: Drama, Biografia Produção: Carol Reed Música Original: Alex North, Jerry Goldsmith, Franco Potenza Fotografia: Leon Shamroy Direção de Arte: John DeCuir. Jack Martin Smith

²⁹ Artista e arquiteto do Renascimento

2. Amor Brujo (1986) de *Carlos Saura*

(El Amor Brujo, Espanha)

SINOPSE O filme da trilogia flamenca de Carlos Saura³⁰, criado a partir da música de Manoel de Falla faz uma exposição minuciosa da tradição cigana que marcou a cultura na Espanha.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama, Musical Duração: 100 min. / cor

3. As Aventuras do Barão de Munchausen (1988) de *Terry Gilliam*

(The Adventures of Baron Munchausen, Inglaterra)

SINOPSE As fantásticas histórias do Barão, que relembra a aposta com o Califa, a visita à Lua, a dança com Afrodite, entre outras aventuras.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Aventura Tempo de Duração: 121 minutos

4. Basquiat (1996) de *Julian Schnabel*

(Basquiat, EUA)

SINOPSE Vida e Obra de Basquiat. Relata o início de sua carreira e as questões da legitimação da obra de arte no mercado Norte Americano. Refere sobre a relação de Basquiat³¹ e Andy Warhol³².

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Tempo de Duração: 106 minutos Estúdio/Distrib.: Miramax Films / Eleventh Street Productions / Jon Kilik

5. Bodas De Sangue (1981) de *Carlos Saura*

(Bodas De Sangre, Espanha/França)

SINOPSE Inspirado em obra de Garcia Lorca é o primeiro filme da trilogia do diretor Carlos Saura sobre a tradição musical espanhola.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama, Dança Roteiro: Antonio Artero, Antonio Gades, Carlos Saura Produção: Emiliano Piedra Música Original: Emilio de Diego Coreografia: Antonio Gades Fotografia: Teodoro Escamilla Edição: Pablo González del Amo Figurino: Francisco Nieva

6. Camille Claudel (1988) de *Bruno Nuytten*

(Camille Claudel, França)

SINOPSE Vida de Camille Claudel³³ e as dificuldades que viveu como mulher artista na França no século XIX. O filme também mostra seu relacionamento com Auguste Rodin³⁴ e refere sobre a amizade com seu irmão, o poeta Paul Claudel.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Tempo de Duração: 166 minutos Estúdio/Distrib: SPECTRA

7. Cândido Portinari, o Pintor de Brodósqui (1968) de *João Batista de Andrade*

(Cândido Portinari, o Pintor de Brodósqui, Brasil)

SINOPSE Vida e obra do pintor Cândido Portinari. Além de apresentar algumas de suas telas, reconstituem-se cenas de sua terra natal que marcaram seu imaginário - como o futebol de meninos, o enterro infantil com caixãozinho azul e os camponeses e trabalhadores em seus afazeres.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Roteirista: João Batista de Andrade Gênero: Documentário Duração: 12 min. Tipo: Curta-metragem / P&B/Cor Produtora: Instituto Nacional de Cinema

8. Caravaggio (1986) de *Derek Jarman*

(Caravaggio, Inglaterra)

³⁰ Fotógrafo, escritor e diretor de cinema espanhol.

³¹ Artista de rua que tornou-se celebridade no meio artístico nova iorquino.

³² Artista ligado ao movimento da Pop Art.

³³ Escultora francesa cuja obra possui forte caráter expressionista e se incorpora a profusão de elementos da presentes na estética da *Belle Époque* (movimentos estático Frances na virada do século XIX ao XX)

³⁴ Escultor frances que trouxe à escultura a possibilidade e a atenção às partes, ao inacabado (como em Michelângelo) o que se relaciona às tentências museológicas do século XIX.

SINOPSE Filhado em cenário que nos recordam a sensibilidade de Caravaggio³⁵, o filme retrata sua vida e obra.

INFORMAÇÕES TÉCNICA Gênero: Drama Tempo de Duração: 93 minutos Estúdio/Distrib.: SPECTRA

9. Carmen Miranda (1995) de *Helena Solberg e David Meyer*

(Carmen Miranda: Bananas Is My Business, Inglaterra/Brasil)

SINOPSE Obra ficcional sobre a vida de Carmen Miranda.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Documentário Tempo de Duração: 91 minutos

10. Carmen (1983) de *Carlos Saura*

(Carmen, Espanha)

SINOPSE Baseado na ópera Carmen, de Bizet. Faz parte da trilogia do diretor Carlos Saura sobre a tradição musical espanhola.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Duração: 100 minutos

11. Egon Schiele: Excess and Punishment (1981) de *Herbert Vesely*

(Egon Schiele: Excess and Punishment, Alemanha)

SINOPSE Vida do artista plástico Egon Schiele³⁶. O filme é gravado em tons de sépia.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Diretor de Fotografia Rudolf Blahacek Musica Brian Eno, Webern and Mendelssohn Produção Dieter Geissler. Tempo de Duração 90 minutos (ainda não lançado no Brasil).

12. Frida (2002) de *Julie Taylor*

(Frida, EUA/Canadá)

SINOPSE Vida de Frida Kahlo³⁷, mostra sua relação com o Surrealismo³⁸, a forma com a qual incorporou em seu trabalho elementos da tradição pictórica Mexicana e com o movimento comunista. Refere ao seu relacionamento ao lado de Diego Rivera³⁹.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Duração: 123 minutos Estúdio: Miramax Films/ Lions Gate Films Inc./ Trimark Pictures/ Handprint Entertainment/ Ventanarosa Productions Distribuidora: Miramax Films/ Lumière Roteiro: Clancy Sigal, Diane Lake, Gregory Nava e Anna Thomas, baseado em livro de Hayden Herrera Produção: Lindsay Flickinger, Sarah Green, Nancy Hardin, Salma Hayek, Jay Polstein, Roberto Sneider e Lizz Speed Edição: Françoise Bonnot

13. Goya (1999) de *Carlos Saura*

(Goya em Burdeos, Espanha)

SINOPSE Cinebiografia de Francisco José de Goya⁴⁰ y Lucientes, enfocando o período em que Goya viveu exilado em Burdeos, no fim de sua vida.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Tempo de Duração: 102 minutos

Estúdio/Distrib: Televisión Española/ Via Digital/ Italian International Film/ LolaFilms/ RAI

14. Janela da Alma (2002) de *João Jardim e Walter Carvalho*

(Janela da Alma, Brasil)

³⁵ Artista italiano ligado à pintura barroca. Pode-se notar fortes contrastes de luz e sombra em sua obra, quase sempre sobre a temática religiosa cristã.

³⁶ O artista é associado ao movimento expressionista. Seus retratos e autorretratos mostram corpos contorcidos em traços/pinceladas intensas.

³⁷ Artista mexicana que retrata seu universo íntimo em suas obras e diário, em confissões, retratos e autorretratos.

³⁸ O Surrealismo foi um movimento artístico e literário surgido primariamente em Paris dos anos 20 do século XX que posteriormente se expandiu para outros países. Inserido no contexto das vanguardas históricas, reuniu artistas inicialmente vinculados ao Dadaísmo. Fortemente influenciado pelas teorias psicanalíticas de Sigmund Freud (1856-1939), o surrealismo enfatizou o papel do inconsciente na atividade criativa. Seus representantes mais conhecidos são Max Ernst, René Magritte, Salvador Dalí, André Breton (literatura) Luis Buñuel (cinema).

³⁹ Artista muralista mexicano de projeção internacional, cujas obras mostram seu engajamento político.

⁴⁰ Pintor e gravurista espanhol de obra ampla e diversificada, que abrange do estilo rococó às pinturas da fase negra, caracterizadas pelo bizarro e mórbido.

SINOPSE Dezenove pessoas com diferentes graus de deficiência visual - entre estas o escritor José Saramago, o músico Hermeto Paschoal, o cineasta Wim Wenders, o fotógrafo cego franco-esloveno Evgen Bavcar, o neurologista Oliver Sack e a atriz Marieta Severo - fazem relatos pessoais sobre vários aspectos relativos à visão: o funcionamento fisiológico do olho, o uso de óculos e suas implicações sobre a personalidade, o significado de ver ou não ver em um mundo saturado de imagens e também a importância das emoções como elemento transformador da realidade - se é que ela é a mesma para todos.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Documentário Tempo de Duração: 73 minutos
Estúdio/Distrib.: Europa Filmes

15. Klimt (2006) de *Raoul Ruiz*

(Klimt, Alemanha/ Áustria/ França/ Reino Unido)

SINOPSE Obra ficcional sobre a vida de Gustav Klimt⁴¹.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Tempo de duração: 97 min Gênero: Biografia / Drama Roteiristas: Raoul Ruiz, Gilbert Adair e Herbert Vesely

16. Moça com Brinco de Pérola (2003) de *Petter Weber*

(Girl with a Pearl Earring, Inglaterra)

SINOPSE Obra ficcional sobre a vida de Johannes Vermeer⁴² e um de seus mais famosos trabalhos: a tela *Girl with a Pearl Earring*.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Tempo de Duração: 95 minutos
Estúdio/Distrib.: Archer Street Productions/ Delux Productions/ Film Fund Luxembourg/ Pathé Pictures Ltd./ UK Film Council/ Wild Bear Films

17. Modigliani. Paixão pela Vida (2004) de *Mick Davis*

(Modigliani, EUA)

SINOPSE Biografia do artista Amedeo Modigliani⁴³, a história da rivalidade entre Modigliani e Picasso.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Duração: 128min Estúdio: Universal Pictures Roteiro: Mick Davis
Produção: Philippe Martinez, Stéphanie Martinez

18. Moulin Rouge. Amor em Vermelho (1952) de *Baz Luhrmann*

(Moulin Rouge, Austrália/EUA)

SINOPSE Jovem escritor recebe o apoio de Henri de Toulouse-Latrec⁴⁴, que o ajuda a participar da vida social e cultural do bairro boêmio de Montmartre, que gira em torno do Moulin Rouge.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Musical Tempo de Duração: 127 minutos
Ano de Lançamento: 2001 Estúdio/Distrib.: Fox Home

19. O Carteiro e o Poeta (1994) de *Michael Radford*

(Il Postino, Itália)

SINOPSE O filme mostra a amizade entre o poeta Pablo Neruda e um carteiro quase analfabeto.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Romance Tempo de Duração: 116 minutos Estúdio/Distrib.: Buena Vista Pictures

20. O Nome da Rosa (1986) de *Jean-Jacques Annaud*

(Der Name der Rose, Alemanha)

SINOPSE Baseado na obra de Humberto Eco o filme apresenta o contexto da Contra Reforma, a incorporação dos preceitos cartesianos e científicos e como se dava a transmissão de conhecimento nas bibliotecas medievais através da compilação de textos Greco-romanos pelos monges católicos.

⁴¹ Artista vienense cuja obra foi influenciada pelo impressionismo, simbolismo e Art Nouveau.

⁴² Pintor holandês; retrata a vida doméstica de modo naturalista.

⁴³ Artista italiano influenciado pelo fovismo, pela obra de Cézanne e pelo contato que teve com a escultura de Brancusi, dedicou-se prioritariamente à figura feminina.

⁴⁴ Artista modernista francês que trabalhou a pintura, o desenho e a litografia. Pintou cenas dos cabarés parisienses, dentre eles o Moulin Rouge.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Suspense Tempo de Duração: 131 minutos
Estúdio/Distrib.: Warner Home Vídeo

21. Os Amores de Picasso (1996) de *James Ivory*

(Surviving Picasso, EUA)

SINOPSE Filme discorre sobre a vida de Pablo Picasso⁴⁵ a partir de 1943. Ao longo do filme diversas obras de Picasso são mostradas, bem como são reconstruídos alguns ambiente de Ateliê e de exposição da época.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Tempo de Duração: 125 minutos

22. Pintora aos 4 Anos (2007) de *Amir Bar-Lev*

(My Kid Could Paint That, EUA/ Inglaterra)

SINOPSE Um olhar sobre Marla Olmstead, uma menina de quatro anos considerada pela mídia mundial uma pintora prodígio. O diretor Amir Bar-Lev, que ficou íntimo da família Olmstead durante as filmagens, dissecou a obsessão humana com talentos-prodígio, explora o complexo debate sobre o que constitui uma verdadeira obra de arte e até questiona a ética da narração documental.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Documentário Duração: 82 min. Tipo: Longa-metragem / Colorido
Produtora(s): A&E Indiefilms, Axis Films, British Broadcasting Corporation, Passion Pictures

23. Pollock (2000) de *Ed Harris*

(Pollock, EUA)

SINOPSE Filme apresenta o artista Jackson Pollock⁴⁶ reconhecido e identificado mundialmente como um dos fundadores da *action painting*.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Duração: 122 min. Prêmios: Vencedor de 1 Oscar Distribuidora(s): Califórnia Filmes Produtora(s): Brant-Allen, Fred Berner Films, Pollock Films, Zeke Productions Roteirista(s): Steven Naifeh, Gregory White Smith, Barbara Turner, Susan J. Emshwiller

24. Rembrandt (1999) de *Charles Matton*

Rembrandt (Rembrandt, França, Alemanha, Holanda, 1999)

SINOPSE O filme retrata a vida de Rembrandt⁴⁷.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Diretor(es): Charles Matton Roteirista(s): Charles Matton, Sylvie Meyer¹ Gênero: Drama Duração: 103 min. Produtora(s): Argus Film Produktie, Canal+, Centre National de la Cinématographie, CoBo Fonds, Cofimage 10, Eurimages, Filmstiftung Nordrhein-Westfalen, France 2 Cinéma, La Sofica Gimages 2, Nederlands Fonds voor de Film, Ognon Pictures, Pain Unlimited GmbH Filmproduktion, Procirep, Tros Televisie, Zentropa Entertainments

25. Sede de Viver (1956) de *Vincente Minnelli*

(Lust for Life, EUA)

SINOPSE O filme retrata a vida de Van Gogh⁴⁸.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Tempo de Duração: 122 minutos
Estúdio/Distrib.: Warner Home Vídeo

26. Sombras de Goya (2006) de *Milos Forman*

(Los fantasmas de Goya, Espanha)

SINOPSE Sobre vida de Francisco Goya, em especial sobre o evento no qual Inés, uma de suas modelos, ter sido acusada de heresia e enviada à prisão.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Tempo de Duração: 118 minutos Estúdio/Distrib: Downtown

27. Sonhos (1990) de *Akira Kurosawa e Ishirô Honda*

⁴⁵ Artista modernista espanhol que transitou por diferentes estilos, sendo mais conhecido como artista cubista.

⁴⁶ Artista estadunidense que trabalhou em suas pinturas o expressionismo abstrato. Em dado momento começou a gotejar ou lançar tintas sobre a tela o que ficou conhecido como *action painting* (pintura de ação).

⁴⁷ Artista holandês do séc. XVII cujos retratos mostram pesadas sombras.

⁴⁸ Pintor holandês pós-impressionista que utilizava cores vibrantes e pinceladas marcadas em suas pinturas.

(Yume / Akira Kurosawa's Dreams, Japão/Eua)

SINOPSE Baseado em sonhos verdadeiros do cineasta Akira Kurosawa. Ema (¿?) delas, *Corvos*, há referencia às obras de Vincent Van Gogh. Histórias: Um raio de sol através da chuva, O jardim das pessegueiras, A tempestade, O túnel, Corvos, Monte Fuji em vermelho, O demônio que chora, O vilarejo dos moinhos

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Duração: 119 min

28. Um Lobo Atrás da Porta (1986) de *Henning Carlsen*

(Wolf at the Door, Dinamarca)

SINOPSE A vida do pintor Paul Gauguin⁴⁹.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Duração: 102 Distribuição: Jaguar

29. Um Tiro para Andy Warhol (1996) de *Mary Harron*

(I Shot Andy Warhol, Inglaterra/EUA)

SINOPSE A história de Valerie Solanas, que ficou famosa após atirar em Andy Warhol⁵⁰, o ícone da arte pop, por ter tido um recusado apoio financeiro do artista plástico para a montagem de uma peça *underground*⁵¹.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Tempo de Duração: 103 minutos Roteiristas: Mary Harron, Daniel Minahan, Jeremiah Newton Distribuidora: Cannes

30. Van Gogh (1991) de *Maurice Pialat*

(Van Gogh, França)

SINOPSE Cinebiografia do pintor holandês Vincent van Gogh⁵², que viveu no final do século XIX. O filme retrata o cotidiano da vida do artista bem como tenta reconstruir seu relacionamento com pessoas próximas como o irmão Theo e a esposa deste Johanna.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Roteirista: Maurice Pialat Gênero: Drama Duração: 158 min. Distribuidora: AB Vídeo, Belas Artes Produtora(s): Canal+, Centre National de la Cinématographie, Club des Investissements, Cofimage 2, Erato Films, Films A2, Les Films du Livradois, Sofiarp, Sofica Investimage

31. Van Gogh. Vida e Obra de um Gênio/ Vincent & Theo (1990) *Robert Alyman*

(Van Gogh, Holanda, Inglaterra, França)

SINOPSE Exibido em alguns países da Europa em formato de minissérie (o filme tem originalmente quatro horas), trata-se da cinebiografia do pintor Vincent van Gogh e seu relacionamento com o irmão Theo.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Roteirista: Julian Mitchell Gênero: Drama Duração: 138 min. Distribuidora(s): Mundial Produtora(s): Arena Films, Belbo Films, Central Films

32. Vermelho como o Céu (2006) de *Cristiano Bortone*

(Rosso Come Il Cielo, Itália)

SINOPSE História de um jovem que fica cego em função de um acidente. O filme retrata questões relacionadas à inclusão de deficientes visuais na Itália no decorrer da década de 70 do século XX bem como questiona o papel da escola e da educação em seus moldes mais tradicionais.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS Gênero: Drama Duração: 96 min Estúdio: Orisa Produzionid Distribuidora: California Filmes Roteiro: Paolo Sassanelli, Cristiano Bortone e Monica Zapelli Produção: Daniele Mazzocca e Cristiano Bortone Música: Ezio Bosso Fotografia: Vladan Radovic Edição: Carla Simoncelli

⁴⁹ Pintor francês que utilizava cores sem preocupação naturalista. Passou seus últimos dias no Taiti, retratando a vida dos nativos.

⁵⁰ Artista que produziu obras relacionadas à *Pop Art* nos Estados Unidos

⁵¹ Fora do sistema regular/oficial de produção cultural. Literalmente, o que é referente ao *submundo*

⁵² Pintor neerlandês que tem contato com os impressionistas e desenvolve pintura que posteriormente será uma das principais referencias ao impressionismo. Há uma vasta gama de materiais sobre Van Gogh sendo que recomendamos com especial apreço as publicação *Cartas a Théo* traduzida ao português e publicada pela L&PM Pocket, uma compilação da correspondência entre Van Gogh e seu irmão entre os anos de 1873 2 1890.

LINKS

A internet se configura hoje em dia como um grande aliado ao trabalho do educador, pois propicia o acesso rápido a diversos conteúdos. No entanto é possível encontrar tanto bons compêndios, textos, sites, imagens e publicações como material de pouco rigor e muitas vezes contendo informações errôneas. Nesse sentido, índices de bons compêndios são a referência ao autor nos textos escritos, aqueles ligados a projetos ou Museus e Instituições idôneas e aqueles que possuem indicação de referências bibliográficas.

A fim de contribuir ao acesso a bons sites de consulta, a serem utilizados dentro de um plano de aula, ou mesmo indicados aos alunos na elaboração de trabalhos ou consulta a materiais imagéticos ou áudio-visuais, listamos abaixo⁵³ alguns endereços eletrônicos agrupados por área de conhecimento.

- I. MUSEUS, INSTITUTOS E FUNDAÇÕES BRASILEIROS:
- II. MUSEUS ESTRANGEIROS
- III. FOTOGRAFIA
- IV. CINEMA/TELEVISÃO
- V. DANÇA
- VI. TEATRO
- VII. MUSICA
 - A. CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS
 - B. COMPOSITORES
 - C. HISTÓRIA DA MUSICA
- VIII. ARTES VISUAIS
 - A. TÉCNICAS ARTÍSTICAS E MATERIAIS
 - B. ESTUDO DAS CORES
 - C. HISTÓRIA DA ARTE
 - D. MATERIAIS ARTÍSTICOS
 - D. LOJAS VIRTUAIS
- IX. REVISTAS

A listagem apresentada nas próximas páginas não esgota de forma alguma os bons links existentes, inclusive dia a dia incrementados, mas configuram um panorama geral de algumas boas referências.

I. MUSEUS, INSTITUTOS E FUNDAÇÕES BRASILEIROS

Cultura Amazonas - Portal Oficial do Governo do Estado do Amazonas. A completa página dá acesso a sites de museus, teatros, bibliotecas, centros culturais e a blogs culturais.

<http://www.culturamazonas.am.gov.br/>

Fundação Iberê Camargo. A página divulga a biografia e a obra de Iberê Camargo. No site é possível ver a programação cultural da Fundação e a consulta ao acervo.

<http://www.iberecamargo.org.br/>

Fundação Nacional de Artes - FUNARTE. A página da Fundação disponibiliza informação sobre cursos, concursos, projetos e prêmios nas áreas de teatro, dança, música e artes visuais, além de um catálogo online do Centro de Documentação e Informação em Arte.

<http://www.funarte.gov.br/novafunarte/funarte/index.csp>

⁵³ A data de acesso a todos os sites abaixo relacionados se deu entre os meses de Novembro e Dezembro de 2009 e que podem estar não disponíveis em datas muito futuras em função da mobilidade já conhecida de postagem de ambientes eletrônicos na rede.

Instituto Inhotim. Site do complexo museológico. A página disponibiliza a programação cultural do Inhotim e a consulta à obras de arte contemporânea e artistas.

<http://www.inhotim.org.br/>

Itaú Cultural. A completa página traz toda a programação do Instituto, a revista cultural Contium, a rádio (pode-se ouvir programas experimentais) e as enciclopédias (artes visuais, arte e tecnologia, literatura brasileira, teatro).

<http://www.itaucultural.org.br/>

Memorial da América Latina. O site disponibiliza a agenda cultural do museu. Possui acervo de arte e arte popular latino americana.

<http://www.memorial.sp.gov.br/memorial/index.jsp>

Museu Afro Brasil. A página disponibiliza a programação do museu, possui acervo de arte, de religiosidade, da escravidão. Possui também galeria de imagens e vídeos. <http://www.museuafrobrasil.com.br/animacao.htm>

Museu Brasileiro de Escultura. O site traz a programação cultural, com exposições, cursos, seminários e palestras, recitais de piano.

<http://www.mube.art.br/?Homepage>

Museu Casa da Xilogravura. A página explica de maneira clara o que é a xilogravura e sua história. Possibilita a consulta do acervo de gravuras.

<http://www.casadaxilogravura.com.br/>

Museu da Imagem e do Som. No site encontra-se a programação do museu e possibilita a consulta ao acervo. No Rede-Mis é possível acessar blogs, comunidades e arquivos de usuários do museu.

<http://www.mis-sp.org.br/>

Museu de Arte Contemporânea do Paraná. A página possui um acervo virtual e galeria de fotos. Permite verificar a agenda de exposições.

<http://www.pr.gov.br/mac/>

Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. A página possui um acervo virtual. É possível consultar o Gabinete de Papel; mais da metade do acervo do museu são obras sobre papel.

<http://www.mac.usp.br/>

Museu de Arte de São Paulo. Página em reconstrução. Permite atualmente verificar horário de visitação e a agenda de exposições. Acesso ao Twitter do museu:

<http://twitter.com/maspmuseu> ou <http://masp.art.br/>

Museu de Arte Moderna da Bahia. Além da agenda de exposições atuais a página permite verificar exposições passadas. Entrevistas com artistas.

<http://www.mam.ba.gov.br/>

Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. A página permite verificar a agenda de exposições, a história e memórias do museu.

<http://www.mamrio.com.br/>

Museu de Arte Moderna de São Paulo. A página possui um acervo virtual. Permite verificar a agenda de exposições e sinopses de exposições passadas.

<http://www.mam.org.br/>

Museu do Índio (Link para o Jornal: Informativo do Museu do Índio). Acervo da publicação do museu, com muitas fotos e informações sobre cultura indígena. http://www.museudoindio.gov.br/template_08/default.asp?ID_S=89

Museu do Índio. A página divulga a cultura dos índios Oiapoque, com imagens de pinturas, cerâmicas, cestarias, esculturas.

<http://oiapoque.museudoindio.gov.br/>

Museu Lasar Segall. A página divulga a biografia e a obra de Lasar Segall, além da agenda cultural e de cursos que o museu oferece.

<http://www.museusegall.org.br/>

Pinacoteca do Estado de São Paulo. A página possibilita fazer uma visita virtual pelo museu, consultar as obras do acervo e uma linha do tempo com a história da Pinacoteca.

<http://www.pinacoteca.org.br/>

II. MUSEUS ESTRANGEIROS

Auckland Art Gallery (Nova Zelândia)

<http://www.aucklandartgallery.govt.nz/>

Galleria Nazionale d'Arte Moderna (Itália)

<http://www.gnam.arti.beniculturali.it/>

Galleria Uffizi (Itália)

<http://www.uffizi.com/>

Guggenheim New York (Estados Unidos)

http://www.guggenheim.org/new_york_index.shtml

Irish Museum of Modern Art (Irlanda)

<http://www.imma.ie/en/index.htm>

Kunstmuseum Basel (Suíça)

<http://www.kunstmuseumbasel.ch/>

Kyoto National Museum (Japão)

http://www.kyohaku.go.jp/eng/index_top.html

Louisiana Museum of Modern Art (Dinamarca)

<http://www.louisiana.dk/dk/Service+Menu+Right/English>

Musée Cézanne (França)

http://www.cezanne.com/fr/h_m.htm

Musée du Louvre (França)

<http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp>

Musée National d'Histoire et d'Art (Luxemburgo)

<http://www.mnha.public.lu/>

Musée Rodin (França)

<http://www.musee-rodin.fr/>

Museo Chileno de Arte Precolombino (Chile)

<http://www.precolombino.cl/>

Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Argentina)

<http://www.malba.org.ar/web/home.php>

Museo de Arte Thyssen-Bornemisza (Espanha)

<http://www.museothyssen.org/thyssen/>

Museo de Arte Virtual (Chile)

<http://www.mav.cl/>

Museo del Prado (Espanha)

<http://www.museodelprado.es>

Museo del Vidrio (México)

<http://museovidrio.vto.com/>

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Espanha)

<http://www.museoreinasofia.es>

Museo Nacional de Bellas Artes (Chile)

http://www.dibam.cl/bellas_artes/pre_home.htm

Museo Nacional de Bellas Artes (Cuba)

<http://www.museonacional.cult.cu/>

Museu Calouste Gulbenkian (Portugal)

<http://www.museu.gulbenkian.pt/main.asp?lang=pt>

Museum of Contemporary Art (Austrália)

<http://www.mca.com.au/>

Muzeul National de Arta al Romaniei (Romênia)

<http://www.mnar.arts.ro/>

National Museum of Contemporary Art (Coréia)

http://www.moca.go.kr/eng/index.do?_method=engMain

Royal Museum of Fine Arts of Belgium (Bélgica)

<http://www.fine-arts-museum.be/site/EN/default.asp>

Tate British and International Modern and Contemporary Art (Inglaterra)

<http://www.tate.org.uk/>

The Croatian Museum of Naive Art (Croácia)

<http://www.hmnu.org/>

The Metropolitan Museum of Art (Estados Unidos)

<http://www.metmuseum.org/>

The Nacional Gallery (Inglaterra)

<http://www.nationalgallery.org.uk/>

The National Museum of Modern Art, Tokyo (Japão)

<http://www.momat.go.jp/english/>

The State Hermitage Museum (Rússia)

<http://www.heritagemuseum.org/>

Tokyo National Museum (Japão)

<http://www.tnm.go.jp/en/servlet/Con?pagId=X00&processId=00>

Van Gogh Museum (Holanda)

<http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/index.jsp?lang=nl>

III. FOTOGRAFIA

Portal Photos. A página possibilita a leitura de entrevistas com fotógrafos, apreciação de imagens, informações sobre exposições e lançamento de livros sobre fotografia.

<http://photos.uol.com.br/>

Studium Revista eletrônica do Instituto de Artes da Unicamp com artigos sobre fotografia e que traz um trabalho bem cuidado em relação à concepção visual da própria interface.

<http://www.studium.iar.unicamp.br/>

IV. CINEMA/ TELEVISÃO

Pipoca Moderna. A página traz notícias, críticas, trailers e sinopses sobre cinema.

<http://pipocamoderna.virgula.uol.com.br/>

TV Cultura. O site da emissora possibilita checar a programação, ler artigos e blogs e assistir a vídeos culturais.

<http://www.tvcultura.com.br/detalhe.aspx?id=108>

V. DANÇA

Ballet de Londrina. O site traz a sinopse das obras da Companhia, fotos, críticas, agenda.

<http://www.balletdelondrina.art.br/>

Ballet Nacional do Brasil. A página traz o histórico, a agenda, galeria de fotos e o repertório da Companhia com sinopses.

<http://www.balletnacionaldobrasil.com.br/>

Conexão Dança. Site que reúne informações sobre dança: artigos, links, bibliografias (<<http://www.conexaodanca.art.br/bibliografias.htm>>).

<http://www.conexaodanca.art.br/>

VI. TEATRO

A. GRUPOS E COMPANHIAS DE TEATRO

Armazém Teatro - Rio de Janeiro <http://www.armazemciadeteatro.com.br>

Barracão Teatro - Barão Geraldo <http://www.barracaoteatro.siteoficial.ws/>

Boa Companhia - Barão Geraldo <http://www.boacompanhia.art.br/principal.php?area=utero>

Companhia do Latão - São Paulo <http://www.companhiadolatao.com.br/>

Espaço Cultural Semente - Barão Geraldo <http://www.culturalsemente.com.br/br/index.html>

Fraternal companhia de arte e malas-artes - São Paulo <http://www.fraternal.com.br>

Grupo Andaime de Teatro UNIMEP - Piracicaba <http://www.andaimeteatro.com.br/blog/>

Grupo Galpão - Belo Horizonte <http://www.grupogalpao.com.br/port/ogrupo>

Lume Teatro - Barão Geraldo <http://www.lumeteatro.com.br/index.php>

OS GERALDOS - Barão Geraldo <http://www.osgeraldos.com.br>

Pia Fraus Teatro - São Paulo <http://www.piafraus.com.br>

Teatro da Vertigem - São Paulo <http://www.teatrodavertigem.com.br/site/index2.php>

B. FESTIVAIS DE TEATRO

Festival Internacional de Teatro de Campinas - Feverestival

<http://www.feverestival.com.br>

Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau <http://www.furb.br/especiais/interna.php?secao=1212>

Festivais no Brasil

<http://www.artes.com/noticias/festivais.htm>

VII. MÚSICA

A. GRUPOS E ORQUESTRAS

Barbatuques. Percussão corporal. A página traz vídeos do grupo.

<http://www.barbatuques.com.br/>

Orquestra sinfônica Nacional. A página traz a história da orquestra, a programação anual, fotos e a possibilidade de assistir a vídeos.

<http://www.uff.br/centroarte/orqsinfonica.htm>

Osesp. Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. A página traz informações sobre cursos, palestras, discografia, vídeos e informações sobre a temporada de apresentações. <http://www.osesp.art.br/home.aspx>

B. CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS

Confecção de maracas, chincalhos, tambores com baquetas, flautas de Pã e clavas. Direcionado a alunos de ensino fundamental.

<http://clientes.netvisao.pt/fmm65b/textos/construcao.htm>

Método de construção de instrumentos, apresenta fotos e vídeos.

<http://instrumentosmusicais.ning.com/>

Sobre a confecção de diversos instrumentos.

<http://www.jose-lucio.com/Pagina2/Olharinr.htm>

C. COMPOSITORES

Compositores e intérpretes com breve biografia de cada um - clicar em [Compositores e Intérpretes](#) (espanhol).

<http://www.kalipedia.com/musica/>

D. HISTÓRIA DA MUSICA

História da música desde os primórdios até as novas tecnologias musicais - clicar em [Historia de la Música](#). (espanhol)

<http://www.kalipedia.com/musica/>

VIII. ARTES VISUAIS

Educa Thyssen. Página educativa do Museo Thyssen Bornemisza.

<http://www.educathyssen.org/>

Página do Educa Thyssen no Youtube, com vídeos diversos sobre artes visuais.

<http://www.youtube.com/user/EducaThyssen>

A. TÉCNICAS ARTÍSTICAS E MATERIAIS

Página da Associação Artística Cultural Oswaldo Goeldi. Papier Mâché.

<http://www.oswaldogoeldi.com.br/tecnicas.htm>

Página do Museu Calouste Gulbenkian. Mostra as técnicas da têmpera, do giz pastel e da pintura a óleo.

<http://www.museu.gulbenkian.pt/exposicoes/tecnicas/home.asp>

Extensão educativa do Museo Thyssen Bornemisza. Mostra interessantes vídeos sobre as técnicas artísticas. Em espanhol.

http://www.educathyssen.org/recursos_educativos_0

Página em espanhol que explica detalhadamente diversas técnicas artísticas.

<http://bellas-artes-tex.blogspot.com/>

Página em espanhol (inglês como opção) que explica técnicas de gravura.

<http://goya.unizar.es/InfoGoya/Obra/TecnicaGrabado.html>

B. ESTUDO DAS CORES

Universo da Cor. A página mostra um círculo cromático onde se pode verificar a relação entre as cores - análogas, complementares etc -, além de possibilitar o acesso à matizes ou contrastes. Neste site é possível simular diferentes deficiências na visão em relação às cores.

http://www.universodacor.com.br/unicor/index.php?scr=esquemas_cores

Universo da Cor. A página possibilita experimentar a mistura de cores.

http://www.universodacor.com.br/unicor/index.php?scr=misturador_cor

C. HISTÓRIA DA ARTE

A página em espanhol abrange a História da Arte desde a idade antiga até a arte contemporânea.

<http://www.kalipedia.com/arte/>

D. MATERIAIS ARTÍSTICOS

<http://www.acrilex.com.br/>

<http://www.gatopreto.com.br/site/pt/home.asp>

<http://www.corfix.com.br/>

<http://www.fabercastell.com.br/>

<http://tgatintas.com.br/index.html>

<http://www.acrylicosvallejo.com/> (página em espanhol)
<http://www.artel.cl/> (página em espanhol)
<http://www.koh-i-noor.cz/en/produkty> (página em inglês)
<http://www.talens.com/> (escolher o idioma)
<http://www.fabriano.com.ar/home.php> (página em espanhol)
<http://www.carandache.com/> (página em inglês)
<http://www.pentel.com.mx/> (página em espanhol)
<http://www.sakuraofamerica.com/> (página em inglês)
<http://www.canson-us.com/> (página em inglês)

E. LOJAS VIRTUAIS

<http://www.casadaarte.com.br/>
<http://www.frutodearte.com.br/distinction.php>
<http://www.oprojetista.com.br/>
<http://www.casadorestaurador.com.br/>
<http://www.emporiomichelangelo.com.br/produtos.htm>
<https://www.pentelstore.com/> (em inglês)
<http://www.todoart.com> (em espanhol)

IX. REVISTAS

Revista BRAVO. Editora Abril.

http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2689

Revista CONTINUUM (virtual)

http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2689

Revista CULT. Editora Bregantini.

<http://revistacult.uol.com.br/novo/default.asp>

Revista ETCETERA (virtual)

<http://www.revistaetcetera.com.br/>

Revista MUSEU (virtual)

<http://www.revistamuseu.com.br/default.asp>

Revista O PERCEVEJO

<http://www.fale.ufal.br/grupopesquisa/gtdramaeteatro/percevejo.htm>

Revista SALA PRETA - ECA/USP

<http://www.eca.usp.br/salapreta>

Bibliografia

INTRODUÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MAKARENKO, Anton. Poema pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

RIBEIRO, Vera M. (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE e SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO. Caderno 1 - Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial. Rio Branco, 2008.

SECRETARIA DE LA EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2004.

ZABALA, Antoni. A prática educativa - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARTES VISUAIS, MÚSICA, TEATRO E DANÇA

ALBANO, Ana Angélica. "Artes Visuais". In: *Caderno de Formação 1*. Santo André: Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional, 1999, p. 46

ALMEIDA, Ana Cristina Rocco Pereira de. Propostas de trabalho: experiências para a arte. 1991. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDRADE, Carlos Drummond. *A Educação do Ser Poético*. Transcrito do *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro - RJ, 20.07.74. Disponível em <http://www.ccsa.ufrn.br/5sel/v2/pdf/minicurso06_aeducacaodoserpoetico.pdf> (acesso 08/2009)

AQUINO, Felipe Avellar de. Práticas Interpretativas e a Pesquisa em Música: dilemas e propostas. *Revista Opus*, n. 9, p.106, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-8.pdf>> Acesso em: 19 out. 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BENNETT, Roy. Elementos básicos da música. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. (Cadernos de Música da Universidade de Cambridge).

BORTORE, Cristiano. Filme Vermelho como o Céu. Produção de Cristiano Bortone e Daniele Mazzocca, 95min. Abril de 2007 California Filmes.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997

CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: NOVAES, Adauto (org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DE MAIS, Domenico. O Ócio Criativo. Rio de Janeiro: Editora Sexteto, 4ª Edição, 2000

DERDYK, Edith. Linha de horizonte: por uma poética do ato criador. São Paulo: Escuta, 2001

DEWEY, John. *A arte como experiência*. In: Dewey (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1985 (1934)

FAVERO, Sandra Maria Correia. *As Inquietações do Artista-Professor* In Da Pesquisa: Revista de Investigação em Artes, Florianópolis/SC. Volume 2 Numero 2. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra_favero.pdf> (acesso 08/2009)

FISCHER, Ernst. A necessidade da arte, Zahar, Rio de Janeiro, 1967

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra. 35ª edição. São Paulo, 1996.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio. Arte Diferença e Inclusão no Contexto Educacional. *Revista Digital Art&*, v. Ano VI, p. Nov.2008-Nov.2008, 2008.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio. Questões acerca do Pesquisar em Artes Plásticas. *Intervenções (UFPB)*. , v.2 e 3, p.151 - 161, 2009.

GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. São Paulo: Perspectiva, 1988.

HILMAN, James. O Código do Ser: Uma busca do Caráter e da Vocação Pessoal (tradução de Adalgisa Campos da Silva, primeira edição 1996). Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1997 (p.13-52)

HOLM, Anna Marie. Fazer e pensar arte. São Paulo: MAM-SP, 2005.

HYDE, Levis. The gift: imagination and the erotic life of property. Londres: Vintage/Handom House, 1988.

- IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- KOLLREUTTER, Hans Joaquim. Sobre o valor e o desvalor da obra de arte. Estudos Avançados, São Paulo, n. 37, vol.13, p.251-260. set./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n37/v13n37a14.pdf>> Acesso em: 20 out. 2007.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- LACERDA, Osvaldo. Compêndio de teoria elementar da música. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1967
- LARROSA, Jorge. p. LARROSA, Jorge. “Nota sobre a experiência e o saber da experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n° 19 Rio de Janeiro: ANPED, 2002. p.27
- LEMINSKI, Paulo. *A Arte e Outros Inutensílios*. Jornal Folha de S. Paulo, caderno Ilustrada, p. 92, 18/10/1986
- LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Loyola, 1994.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do Ensino de Arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MATEU, María Cateura. Música para los ciclos básicos: ciclo medio - niveles III, IV y V. Madrid-Barcelona, México: Ediciones Daimon, Manuel Tamayo, 1983.
- MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- NOVAES, Aduino. Constelações. In: NOVAES, A. (org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- OSTROWER, Fayga. *A Expressão artística não é Levada a Sério nas escolas*. Publicado em Fevereiro de 1988 (referencias bibliográficas incompletas)
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Editora Vozes, 1986 (p.09-30)
- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Siero (orgs.). *Um Sobrevo: O Conceito de Educação Não-Formal*. In Educação Não-Formal: Contextos Percursos e Sujeitos. Campinas: CMU Publicações, Editora Setembro, 2005
- PAULNACK, Karl. *Resumo do Encontro de Boas Vindas*. Tradução Tatiana Fecchio Gonçalves (não publicado). 2004
- PAZ, Otavio. *Ver e Usar: Arte e Artesanato*. In Paz, Otavio. *Convergências: Ensaio sobre Arte e Literatura*. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1991.
- PESSOA, Fernando. *Reflexões sobre a arte*. In: *Obras em prosa*, volume único, Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1982, p.218
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea; 2007.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf. FE-UNICAMP, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REZENDE, Antonio Muniz. *A Análise Pedagógica do Discurso*. In Iniciação Teórica e Prática as Ciências Sociais. Antonio Muniz de Rezende (Org.). Petrópolis: Editora Vozes, 1979
- RODARI, Gianni. *A gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, K. L. O professor de arte que temos e o professor de arte que queremos. *Akrópolis Umuarama*, v. 16, n. 3, p. 165-170, jul./set. 2008.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.
- SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação: Construção da Obra de Arte*. 2a. Edição. Prefácio: Jean-Claude Bernardet. São Paulo: ed.Horizonte,2006.172p.
- SIMSON, Olga R. de M. Von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs.). *O Educador de Rua e sua Prática: O Projeto Travessia*. In Educação não-formal: cenários da criação. Campinas/SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.
- TATIT, Luiz Augusto de Moraes. *Semiótica da Canção - Melodia e Letra*. São Paulo: Escuta, 1994. Série Estudos: n.1