Orientações Curriculares

Proposição de Expectativas de Aprendizagem

Ensino Fundamental II • Artes

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Gilberto Kassab
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Alexandre Alves Schneider
Secretário

Célia Regina Guidon Falótico
Secretária Adjunta

Waldecir Navarrete Pelissoni
Chefe de Gabinete

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO
Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimoteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
Regina Célia Lico Suzuki
(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Romy Schinzare (Diretora)
Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo ki, Leny Ângela, Zolli Juliani, Rosa Maria Laquimia de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
Elenita Neli Beber (Diretora)
Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL
Yara Maria Mattioli (Diretora)
Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL
Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Taccola Andretto

CÍRCULO DE LEITURA
Angela Maria da Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani da Cunha Borges Berton, Leika Watabe, Margareth Ap. Ballesteros Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Silvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO
Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lolito Paraventi, Tidu Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL
Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)
Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT
Ana Lucia Dias Baldineti Oliveira, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávilla, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rita de Cássia Anibal, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO II

ARTES

2007

ASSESSORIA PEDAGÓGICA
Celia Maria Carolino Pires - Coordenação Geral

ELABORADORA DE ARTES
Eliana Gomes Pereira Pougy

COLABORADORES

Equipes Técnicas das Coordenadorias de Educação
Responsáveis pela Coordenação do processo de consulta à R.M.E.S.P.:
Adriana de Lima Ferrão, Angela Maria Ramos de Baere, Audelina Mendonça Bezerra, Clélio Souza Marcondes, Denise Bullara Martins da Silva, Elisa Mirian Katz, Eugênia Regina de Carvalho Rossatto, Flávia Rogéria da Silva, Francisco José Pires, Ivone de Oliveira Galindo Ferreira, Josefa Garcia Penteado, Yukiko Kouchi, Marcos Ganzeli, Maria Antonia S.M. Facco, Maria Aparecida Luchiari, Maria Aparecida Serapião Teixeira, Maria do Carmo Ferreira Lotfi, Maria Elisa Frizzarini, Maria Isabel de Souza Santos, Maria Khadiga Saleh, Sandra da Costa Lacerda, Selma Nicolau Lobão Torres, Silvia Maria Campos da Silveira, Simone Aparecida Machado, Valéria Mendes S. Mazzoli, Vera Lucia Machado Marques

Ciclo II - Integrantes do Grupo de Referência - Artes
Sonia Carbonell - Assessora
Ana Marta de Souza Reis, Antonio Souza Torres, Betânia Libanio Dantas de Araujo, Christiane de Aguiar Zeni, Cleide Maria de Lima Lopes, Diógenes da Penha Ferreira, Guiomar Eda Bragato, Julia Maria Neri Menezes, Lidnaura Maria Lima Stevanato, Márcia Regina Ayres Gomes, Marília Gonçalves Ferreira Lisboa, Marise Cassia Andrade, Nancy Rigaho Mello, Onézio Eufrázio da Cruz, Selma Botton, Sonia Cristina Correa da Silva, Venera A. Martins de Matos, Vera Lucia Parente, Wilton Luiz Duque Lira

CENTRO DE MULTIMEIOS
Waltair Martão - Coordenador

Projeto Gráfico
Ana Rita da Costa, Conceição Aparecida Baptista Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Alves Ferreira

Pesquisa de Imagens
Eliete Carminhoto, Iracema Fátima Ferrer Constanzo, Lilian Lotufo Pereira Pinto Rodrigues, Magaly Ivanov, Mariângela Ravena Pinheiro, Patricia Martins da Silva Rede, Nancy Prandini, Rosangela P. C. B. Morales, Silvana Terezinha Marques de Andrade

AGRADECIMENTOS
A todos os Educadores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento

EDITORAÇÃO, CTP, IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

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

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Artes / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

136p.

Bibliografia

1.Ensino Fundamental 2.Arte I.Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem

CDD 372

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.013-b/07

Caros educadores e educadoras da Rede Municipal de São Paulo

Estamos apresentando a vocês o documento *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*, que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental.

O presente documento foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Na seqüência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede.

A partir da sistematização dos dados coletados pelas Coordenadorias de Educação, foi elaborada a presente versão, que orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal.

Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal e a participação ativa das Coordenadorias de Educação e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão.

Para a nova etapa – a reorientação do currículo da escola em 2008 - apontamos a necessidade de articulação deste documento com os resultados da Prova São Paulo, de modo a elaborar Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1

1.1 Apresentação do Programa 10
1.2 Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento 12
1.3 Articulação do Programa com o projeto pedagógico das escolas 14

PARTE 2

2.1 Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento 18
2.2 Aprendizagem, ensino e avaliação 19
2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem 23
2.4 Critérios para a organização de expectativas de aprendizagem 24

PARTE 3

3.1 Finalidades do ensino de Artes no ensino fundamental 30
3.2 Problemas a serem enfrentados 33
3.3 Objetivos gerais de Artes para o ensino fundamental 35
3.4 Pressupostos norteadores da construção curricular em Artes 36
3.4.1 Eixo curricular as linguagens artísticas 38
3.5. Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização 43

PARTE 4

4.1 Quadros das expectativas de aprendizagem 48
4.1.1 Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do ciclo II do ensino fundamental 48
4.1.2 Expectativas de aprendizagem para o 2º ano do ciclo II do ensino fundamental 51
4.1.3 Expectativas de aprendizagem para o 3º ano do ciclo II do ensino fundamental 54
4.1.4 Expectativas de aprendizagem para o 4º ano do ciclo II do ensino fundamental 57

PARTE 5

5.1 Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem 64
5.1.1 Diagnóstico e ajustes 64
5.1.2 Planejamento da organização dos conteúdos 68
5.1.3 Questões de natureza metodológica 70
5.2 Modalidades organizativas nas aulas de Artes 72
5.2.1 Propostas permanentes 72
5.2.2 Seqüências didáticas 73
5.2.3 Projetos 74
5.3 Questões de natureza didática 75
5.4 Recursos didáticos 77
5.5 Avaliação 82
5.5.1 Instrumentos de avaliação em Artes 84
5.6 Exemplo de projeto – Com que roupa? 84
5.6.1 Projeto com que roupa? – 1º ano do ciclo II do ensino fundamental 88
5.6.2 Projeto com que roupa? – 2º ano do ciclo II do ensino fundamental 99
5.6.3 Projeto com que roupa? - 3º ano do ciclo II do ensino fundamental 107
5.6.4 Projeto com que roupa? - 4º ano do ciclo II do ensino fundamental 115

BIBLIOGRAFIA 128

EMEF Pedro Alcixo - Foto Nalla Gomes

PARTE 1

1.1 Apresentação do Programa

A elaboração de documentos que orientam a organização curricular na rede municipal de ensino, explicitando acordos sobre expectativas de aprendizagem, vem se configurando como uma das necessidades apontadas pelos educadores, com a finalidade organizar e aprimorar os projetos pedagógicos das escolas.

Sensível a essa necessidade, a Secretaria Municipal de Educação no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica Ensino Fundamental e Médio está implementando o *Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental*. O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental[1], que precisam ser garantidos a todos os estudantes.

Para tanto, é necessário aprofundar o debate sobre aquilo que se espera que os estudantes aprendam na escola, em consonância com o que se considera relevante e necessário em nossa sociedade, neste início de século 21, no contexto de uma educação pública de qualidade e referenciado em núcleos essenciais de aprendizagens indispensáveis à inserção social e cultural dos indivíduos.

Para que possamos oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes, precisamos discutir duas questões importantes: O que entendemos por educação de qualidade? O que é necessário oferecer aos estudantes para a garantia dessa qualidade?

A resposta à questão do que se entende por educação de qualidade é um tema complexo e polêmico e precisa ser analisada no contexto atual do sistema municipal de ensino.

Fazendo uma breve análise da trajetória da escola pública em nosso país e, em particular, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, constatamos que a visão dominante de escola, ao longo de várias décadas, era a de um espaço em que se promovia a emancipação dos indivíduos por meio da aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas

1 De acordo com o disposto em lei federal, o ensino de nove anos deverá ser implementado no município até o ano de 2010. Nossa preocupação ao elaborar esta proposta é considerar esse fato, antecipando a discussão curricular.

e valores que lhes permitissem adaptar-se à sociedade. O foco do trabalho da escola eram os conteúdos a serem transmitidos às novas gerações. A organização escolar era seriada e tinha como critério básico o conhecimento a ser transmitido. Os estudantes eram agrupados segundo a aquisição de determinados conteúdos: de um lado, aqueles que os dominavam e, de outro, aqueles que ainda não haviam se apropriado desses. Os que não atingiam as metas estabelecidas eram retidos.

Nas últimas décadas do século 20, as contundentes críticas a esse modelo de escola evidenciaram que era necessário promover mudanças no conceito de reprovação e no processo de avaliação escolar, introduzindo a idéia de ciclo e organizando os tempos e espaços das escolas de modo a permitir maior tempo para os estudantes desenvolverem os conhecimentos necessários em sua formação.

Analisando esses dois modelos, o fato é que em ambos há problemas que precisam ser identificados e enfrentados. Não há sentido retroceder e identificar nas reprovações em massa, ano a ano, a solução para os problemas do nosso sistema de ensino.

Por outro lado, não há sentido em não se proceder à revisão crítica, deixando as crianças prosseguirem no ensino fundamental sem construir as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento e inserção social e sem discutir permanentemente sobre quais são essas aprendizagens.

Estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a freqüentam. Esse é o principal motivo desta proposta.

O desafio de construir uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano, envolve diferentes variáveis:

- organização inovadora, aberta e dinâmica nas escolas, traduzidas por projetos pedagógicos participativos e consistentes, orientados por currículos ricos e atualizados;
- infra-estrutura adequada nas escolas, com acesso a tecnologias e a informação;
- docentes motivados e comprometidos com a educação de seus alunos, bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente, com oportunidades de desenvolvimento profissional;
- alunos motivados a estudar para aprender, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal, respeitados em suas características e vistos como capazes de aprender;

- relação entre professores e alunos que permita, mutuamente, conhecer, respeitar, orientar, ensinar e aprender;
- interação da escola com as famílias e com outras instituições responsáveis pela educação dos alunos.

Portanto, torna-se necessário definir e buscar alcançar metas formuladas nos projetos pedagógicos de cada escola levando-se em conta as expectativas de aprendizagem de cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar. Além disso, melhorar as condições de trabalho na escola, potencializando a utilização dos recursos existentes, como é o caso, por exemplo, dos livros didáticos, muitas vezes subutilizados.

1.2 Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento

Desde 2005, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo vem desenvolvendo o Programa *Ler e escrever* de forma a universalizar para toda rede o compromisso de todas as áreas do conhecimento em relação à leitura e à escrita.

O programa contempla três projetos[2]: *Toda Força ao 1º ano (TOF)*, *Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)* e *Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II*. Para cada um dos três projetos foram elaborados diferentes materiais - tanto para os alunos como para professores e coordenadores pedagógicos. Os professores recebem orientações e os alunos utilizam materiais especialmente elaborados para a recuperação das aprendizagens.

A meta do *Toda Força ao 1º ano (TOF)* é criar condições adequadas para que todos os alunos leiam e escrevam ao final do 2º ano do Ciclo I. Esse projeto prevê a formação de coordenadores pedagógicos realizada pelo *Círculo de leitura* em parceria com as Coordenadorias de Educação e professores, que são atendidos nas próprias unidades educacionais, nos horários coletivos de formação.

O *Projeto Intensivo no Ciclo I*, o *PIC*, é destinado aos alunos do 4º ano retidos no primeiro ciclo. As escolas que têm alunos retidos no Ciclo I, organizam salas do *PIC* com até 35 alunos.

2 Para saber mais sobre os projetos, procure legislação e os materiais publicados.

O *Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II* tem como finalidade envolver os professores de todas as áreas a trabalharem com as práticas de leitura e escrita, a fim de contribuir para a melhoria das competências leitora e escritora de todos os alunos desse ciclo.

Em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas, a SME vem criando espaços de participação interativa e construção coletiva de projetos integrados com o uso de novas formas de linguagem. A DOT, em parceria com o *Programa EducaRede*, elaborou o *Caderno 3 de Orientações Didáticas – Ler e escrever – Tecnologias na educação*[3], um referencial prático-metodológico no uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que propõe a articulação do projeto pedagógico, a construção do currículo e a aprendizagem de conteúdos necessários para o manuseio e utilização de ferramentas e recursos tecnológicos, visando à formação de usuários competentes e autônomos.

Outra meta da SME é a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, que envolve transformações de idéias, de atitudes e de práticas, tanto no âmbito político quanto no administrativo e pedagógico, em que a escola passe a ser sentida como realmente deve ser: de todos e para todos. A política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais está direcionada ao respeito às diferenças individuais dos estudantes e prevê a oferta de atendimento especializado, em contexto inclusivo, tanto em escolas regulares quanto em escolas especiais aos estudantes que dele necessitarem.

Para tanto, cada Coordenadoria de Educação tem o Centro de Formação e Apoio a Inclusão (CEFAI) – e Salas de Apoio a Inclusão (SAAI) - criadas nas unidades escolares que servem como pólo para atender a demandas regionais.

A divisão de Projetos Especiais (Núcleo de Ação Cultural Integrado) coordena e operacionaliza projetos, programas e atividades sociais/artístico/culturais, visando à obtenção de benefícios e condições para o desenvolvimento dos estudantes, no seu processo de construção do conhecimento. Por meio de ações que contemplam o acesso ao conhecimento com diferentes linguagens artísticas, essa unidade oferece propostas que articulam as áreas do conhecimento, enriquecem o currículo e subsidiam o desenvolvimento do projeto pedagógico das unidades escolares, com atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula, promovendo a expansão cultural. Os objetivos são: oferecer aos educadores e alunos oportunidades de ampliar o conhecimento;

3 O *Caderno de orientações* referente ao TIC está apresentado em forma de CD e disponibilizado no Portal de Educação (www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br).

favorecer a socialização; promover o exercício da cidadania, do civismo e da ética; contribuir para formar indivíduos críticos e participativos.

A prova São Paulo, por meio da avaliação anual do desempenho dos alunos nos anos do ciclo e nas diferentes áreas de conhecimento no ensino fundamental, tem como objetivo principal subsidiar a Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisões quanto à política educacional do município. Trata-se de uma ação que fornecerá informações para qualificar as ações da SME. A análise dos resultados obtidos pelos alunos e dos dados sociais e culturais coletados auxiliarão a avaliar as estratégias de implementação dos programas e indicarão novas necessidades.

Esses programas e projetos visam, por meio de diferentes estratégias, a oferecer possibilidades de enriquecimento do currículo e subsidiar o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas da rede municipal de ensino. Desse modo, o *Programa de orientação curricular do ensino fundamental* apóia-se nos projetos em desenvolvimento e propõe-se a trazer contribuições para o seu avanço.

1.3 Articulação do programa com o projeto pedagógico das escolas

Da mesma forma que o *Programa de organização curricular do ensino fundamental* busca articulações com os grandes projetos em desenvolvimento, ele deve também estimular a reelaboração do projeto pedagógico de cada escola.

As escolas da rede municipal de educação têm seu trabalho orientado pelos pressupostos explicitados em seus projetos pedagógicos. Neles, cada escola indica os rumos que pretende seguir e os compromissos educacionais que assume, com vistas à formação de seus estudantes.

Na elaboração de seu projeto pedagógico, cada escola parte da consideração da realidade, da situação em que a escola se encontra, para confrontá-la com o que deseja e necessita construir. Essa “idealização” não significa algo que não possa ser realizado, mas algo que ainda não foi realizado; caracterizando um processo necessariamente dinâmico e contínuo.

Elementos constitutivos do projeto pedagógico da escola, como o registro de sua trajetória histórica, dados sobre a comunidade em que se insere, avaliações diagnósticas dos resultados de anos anteriores relativas aos projetos desenvolvidos pela escola e

aos processos de ensino e de aprendizagem são importantes para o estabelecimento desse confronto entre o que já foi conquistado e o que ainda precisa ser.

Há ainda importantes pressupostos a serem explicitados como os que se referem à gestão da escola. O trabalho coletivo da equipe escolar, por exemplo, parte do pressuposto de que a tarefa que se realiza com a participação responsável de cada um dos envolvidos é o que atende, de forma mais efetiva, às necessidades concretas da sociedade em que vivemos.

Se há aspectos em que os projetos pedagógicos das escolas municipais se diferenciam, em função de características específicas das comunidades em que se inserem, certamente há pontos de convergência, mesmo considerando-se a dimensão e a diversidade de um município como São Paulo.

Na seqüência, são apresentadas algumas reflexões sobre pontos comuns na elaboração de projetos curriculares nas escolas municipais.

EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lilian Borges

PARTE 2

2.1 Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento

A organização curricular é uma potente ferramenta de apoio à prática docente e às aprendizagens dos estudantes. Partindo da definição de objetivos amplos e mais específicos, cada professor planeja trajetórias para que seus estudantes possam construir aprendizagens significativas.

Essa tarefa está ancorada em grandes pressupostos, como a forma de conceber os fins da educação, a compreensão de como cada área de conhecimento pode contribuir para a formação dos estudantes e os parâmetros legais que indicam como os sistemas de ensino devem organizar seus currículos.

De acordo com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas emendas, os currículos do ensino fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. Ainda, a Lei nº 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", que incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil[1].

Uma das grandes preocupações dos educadores, fundamentada em diversas investigações sobre o assunto, é a possível fragmentação dos conhecimentos, que uma dada organização curricular pode provocar, quando apenas justapõe conteúdos das diferentes áreas sem promover a articulação entre eles.

A organização curricular deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos, e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apóiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma

1 Vide documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para* educação *étnica racial*; acervo das salas de leitura.

opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos.

O diálogo entre áreas de conhecimento pode ser feito por meio de modalidades como os projetos interdisciplinares, mas também pela exploração de procedimentos comuns como a resolução de problemas, as investigações e ainda a exploração de gêneros discursivos e linguagens nas diferentes áreas de conhecimento.

De todo modo, seja no âmbito de uma área ou de um grupo de áreas diversas, a forma de organização curricular tem enorme importância porque as decisões que se tomam condicionam também as relações possíveis que o aluno vai estabelecer em sua aprendizagem.

Uma das condições necessárias para a organização e o desenvolvimento de um currículo articulado, integrado, coerente, é a escolha e a assunção coletiva, pela equipe escolar, de concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação, sobre as quais serão feitas algumas reflexões no próximo item.

2.2 Aprendizagem, ensino e avaliação

Nas últimas décadas, criou-se um relativo consenso de que a educação básica deve visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem que seja significativa. Ao mesmo tempo, uma análise global da realidade escolar mostra que na prática ainda estamos distantes do discurso sobre formação para a cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa.

Partindo do princípio de que, para uma aprendizagem tornar-se significativa, teríamos de olhar para ela como compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações.

Ou seja, se desejamos que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e que se incorporem como ferramentas, como recursos aos

quais os estudantes podem recorrer para resolver diferentes tipos de problemas, que se apresentem a eles nas mais variadas situações e não apenas num determinado momento pontual de uma aula, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados. Em resumo, se os estudantes não percebem o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não se pode produzir uma aprendizagem significativa.

Evidentemente isso não significa que tudo o que é trabalhado na escola precisa estar sempre ligado à sua realidade imediata, o que poderia significar uma abordagem dos conteúdos de forma bastante simplista; os conteúdos que a escola explora devem servir para que o estudante desenvolva novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor crítico do mundo que o rodeia.

A esse respeito, diferentes autores concordam com o fato de que o problema não é tanto como aprender, mas sim como construir a cultura da escola em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro de uma comunidade. Um dos elementos importantes da construção da cultura de aprendizagem na escola é o processo de organização e desenvolvimento do currículo.

Sabe-se que a aprendizagem significativa não se coaduna com a idéia de conhecimento linear e seriado. Conceber o conhecimento organizado linearmente contribui para reforçar a idéia de pré-requisitos que acaba justificando fracassos e impedindo aprendizagens posteriores. Numa concepção linear do conhecimento, o ensino e a aprendizagem funcionariam como cadeia de elos, na qual cada elo tem função de permitir acesso a outro. Essa forma de conceber o conhecimento pressupõe que o estudante armazene e mecanize algumas informações, por um determinado período de tempo, o que faz com que tenha bom desempenho em provas e avance de um ano para outro, o que não significa, necessariamente, que tenha uma aprendizagem com compreensão.

Uma aprendizagem significativa pressupõe um caráter dinâmico, que exige ações de ensino direcionadas para que os estudantes aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção, o ensino contempla um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais conteúdos e métodos articulam-se e onde professor e estudantes compartilham partes cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar. O professor orienta suas ações no sentido de que o estudante participe de tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar.

Se a aprendizagem significativa é concebida como o estabelecimento de relações entre significados, a organização do currículo e a seleção das atividades devem buscar outras perspectivas, de forma que o conhecimento seja visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação; a cada nova interação, uma ramificação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas. Tal concepção pressupõe o rompimento com o modelo tradicional de ensino, do domínio absoluto de pré-requisitos, de etapas rígidas de ensino, de aprendizagem, de avaliação.

A construção de uma nova prática escolar pressupõe definição de critérios para a seleção e organização de conteúdos, a busca de formas de organização da sala de aula, da escolha de múltiplos recursos didáticos e de articulações importantes, como as relativas ao ensino e à aprendizagem, conteúdo e formas de ensiná-los, constituindo progressivamente um ambiente escolar favorável à aprendizagem, em que os estudantes ampliem seu repertório de significados, de modo a poder utilizá-los na compreensão de fenômenos e no entendimento da prática social.

É preciso levar em conta, ainda, que uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos envolvidos no processo, mas está intimamente ligada a suas referências pessoais, sociais e afetivas. Afeto e cognição, razão e emoção compõem-se em uma perfeita interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos de quem aprende. É preciso compreender, portanto, que a aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos; interferem nesse processo as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras que as pessoas têm para aprender.

Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade de os aprendizes aprenderem por múltiplos caminhos, permitindo a eles usar diversos meios e modos de expressão. Assumindo-se que crianças e jovens de diferentes idades ou fases da escolaridade têm necessidades diferentes, percebem as informações culturais de modo diverso e assimilam noções e conceitos a partir de diferentes estruturas motivacionais e cognitivas, a função da escola passa a ser a de propiciar o desenvolvimento harmônico desses diferentes potenciais dos aprendizes.

A aula deve tornar-se um fórum de debates e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os aprendizes sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com

objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar.

A comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens trocadas e, portanto, não consiste apenas na transmissão de idéias e fatos, mas, principalmente, em oferecer novas formas de ver essas idéias, de lidar com diferenças e ritmos individuais, de pensar e relacionar as informações recebidas de modo a construir significados.

Os estudantes devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupações e desejos para sentirem-se envolvidos num processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provoquem o enriquecimento de todos. Nessa perspectiva, é inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca entre os estudantes, para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas, que criem condições para desenvolverem suas capacidades e seus conhecimentos.

Convém destacar aqui o papel fundamental da linguagem, por ser instrumento básico de intercâmbio entre pessoas, tornando possível a aprendizagem em colaboração. A comunicação pede o coletivo e transforma-se em redes de conversações em que pedidos e compromissos, ofertas e promessas, consultas e resoluções se entrecruzam e se modificam de forma recorrente nessas redes. Todos – professor e estudantes – participam da criação e da manutenção desse processo de comunicação. Portanto, não são meras informações, mas sim atos de linguagem que comprometem aqueles que os efetuam diante de si mesmos e dos outros.

Variando os processos e formas de comunicação, amplia-se a possibilidade de significação para uma idéia surgida no contexto da classe. A pergunta ou a idéia de um estudante, quando colocada em evidência, provoca uma reação nos demais, formando uma teia de interações e permitindo que diferentes inteligências se mobilizem durante a discussão.

É importante salientar que toda situação de ensino é, também, uma situação mediada pela avaliação, que estabelece parâmetros de atuação de professores e aprendizes. Se considerarmos verdadeiramente que a aprendizagem deve ser significativa, fundamentada em novas compreensões sobre conhecimento e inteligência, a avaliação deve integrar-se a esse processo de aprender, tendo como finalidade principal a tomada de decisão do professor, que pode corrigir os rumos das ações. Um projeto de ensino que busca aprendizagens significativas exige uma avaliação que contribua para

tornar os estudantes conscientes de seus avanços e de suas necessidades, fazendo com que se sintam responsáveis por suas atitudes e suas aprendizagens.

A avaliação deve ocorrer no próprio processo de trabalho dos estudantes, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais. Nesses momentos é que o professor pode perceber se seus estudantes estão ou não se aproximando das expectativas de aprendizagem consideradas importantes, localizar dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas, por meio de intervenções adequadas, questionamentos, complementação de informações, enfim, buscando novos caminhos que levem à aprendizagem.

A avaliação, com tal dimensão, não pode ser referida a um único instrumento nem restrita a um só momento ou a uma única forma. Somente um amplo espectro de recursos de avaliação pode possibilitar manifestação de diferentes competências, dando condições para que o professor atue de forma adequada.

As relações envolvidas numa perspectiva de aprendizagem significativa não se restringem aos métodos de ensino ou a processos de aprendizagem. Ensinar e aprender, com significado, implica interação, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer. A aprendizagem significativa segue um caminho que não é linear, mas uma trama de relações cognitivas e afetivas, estabelecidas pelos diferentes atores que dela participam.

2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem

Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-los. Assim, é importante considerar critérios de seleção, uma vez que a quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar com os estudantes é imensa. A definição de expectativas de aprendizagem baseia-se em critérios assim definidos:

• Relevância social e cultural

Sem dúvida, uma das finalidades da escola é proporcionar às novas gerações o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente e culturalmente. Isso implica considerar, na definição de expectativas de aprendizagem, que conceitos, procedimentos

fundamental. No processo de organização das expectativas de aprendizagem cada escola pode organizar seus projetos de modo a atender suas necessidades e singularidades. Na seqüência, apresentamos alguns aspectos que poderão potencializar a organização das expectativas de aprendizagem.

- **Abordagem nas dimensões interdisciplinar e disciplinar**

Como mencionado anteriormente, ao longo das últimas décadas várias idéias e proposições vêm sendo construídas com vistas a superar a concepção linear e fragmentada dos currículos escolares. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e projetos são alguns exemplos de tais formulações, que representam novas configurações curriculares, privilegiam a interação entre escola e realidade e propõem a inversão da lógica curricular da transmissão para o questionamento.

Trata-se de idéias e proposições fecundas. No entanto, ao serem implementadas, muitas vezes elas buscam prescindir de conhecimentos disciplinares e do apoio de modalidades como as seqüências didáticas em que se pretende organizar a aprendizagem de um dado conceito ou procedimento.

O estabelecimento das relações interdisciplinares entre as áreas de conhecimento se dá a partir da compreensão das contribuições de cada uma das áreas no processo de construção dos conhecimentos dos alunos e, de cada área, é essencial que ele aprenda, inclusive para se apropriar de estratégias que permitam estabelecer as relações interdisciplinares entre as áreas, tornando a própria interdisciplinaridade um conteúdo de aprendizagem.

- **Leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento**

Um dos problemas mais importantes a serem enfrentados pela escola relaciona-se ao fato de que a não-garantia de um uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam construir conhecimentos, impede o desenvolvimento de um trabalho formativo nas diferentes áreas de conhecimento.

As tarefas de leitura e escrita foram tradicionalmente atreladas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa e os demais professores não se sentiam diretamente implicados com elas, mesmo quando atribuíam o mau desempenho de seus alunos a problemas de leitura e escrita.

Hoje, há um consenso razoável no sentido de que o desenvolvimento da competência leitora e escritora depende de ações coordenadas nas várias

atividades curriculares que a escola organiza para a formação dos alunos do ensino fundamental.

Entendida como dimensão capacitadora das aprendizagens nas diferentes áreas do currículo escolar, a linguagem escrita, materializada nas práticas que envolvem a leitura e a produção de textos, deve ser ensinada em contextos reais de aprendizagem, em situações em que faça sentido aos estudantes mobilizar o que sabem para aprender com os textos.

Para que isso ocorra, não basta decodificar ou codificar textos. É preciso considerar de que instâncias sociais emergem tais textos, reconhecer quais práticas discursivas os colocam em funcionamento, assim como identificar quais são os parâmetros que determinam o contexto particular daquele evento de interação e de sua materialidade lingüístico-textual.

Por isso, a aproximação entre os textos e os estudantes requer a mediação de leitores e de escritores mais experientes, capazes de reconstruírem o cenário discursivo necessário à produção de sentidos que não envolve apenas a capacidade de decifração dos sinais gráficos.

Outro aspecto importante é que se refere aos modos de utilização da linguagem, tão variados quanto às próprias esferas da atividade humana. As esferas sociais delimitam historicamente os discursos e seus processos. As práticas de linguagens – falar, escutar, ler e escrever, cantar, desenhar, representar, pintar – são afetadas pelas representações que se têm dos modos pelos quais elas podem se materializar em textos orais, escritos e não-verbais. A produção de linguagem reflete tanto a diversidade das ações humanas como as condições sociais para sua existência.

Aprender não é um ato que resulta da interação direta entre sujeito e objeto, é fruto de uma relação socialmente construída entre sujeito e objeto do conhecimento, isto é, uma relação histórico-cultural. Assim, ao ler ou produzir um texto, o sujeito recria ou constrói um quadro de referências em que se estabelecem os parâmetros do contexto de produção no qual se dá a prática discursiva que está necessariamente vinculada às condições específicas em que se concretiza.

• Perspectiva de uso das tecnologias disponíveis

O uso das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é hoje um aspecto de atenção obrigatória na formação básica das novas gerações, em função da presença cada vez mais ampla dessas tecnologias no cotidiano das pessoas.

Além desse forte motivo, o uso das TIC como recurso pedagógico tem sido investigado e aprimorado como ferramenta importante no processo de ensino e de aprendizagem, que busca melhores utilizações de recursos tecnológicos no desenvolvimento de projetos, na realização de seqüências didáticas, na resolução de situações-problema, dentre outras situações didáticas.

O uso das TIC traz possibilidades de interações positivas entre professores e estudantes, na medida em que o professor é desafiado a assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo e, ao mesmo tempo, responsabilizar-se pela aprendizagem de seus estudantes.

As TIC podem contribuir para uma mudança de perspectiva do próprio conceito de escola, na medida em que estimulem a imaginação dos estudantes, a leitura prazerosa, a escrita criativa, favoreçam a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade e promovam a cooperação, o diálogo, a solidariedade nos atos de ensinar e aprender.

EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lilian Borges

PARTE 3

3.1 Finalidades do ensino de Artes no ensino fundamental

As finalidades do ensino de Artes[1] no ensino fundamental no Brasil apresentam variações devido a ressignificações teóricas e práticas que ocorreram em diferentes contextos da história da educação brasileira. Mas podemos afirmar que a década de 80 caracterizou-se como um período em que importantes questionamentos acerca das finalidades das Artes para a educação começaram a surgir.

Foi no contexto da abertura democrática, da promessa de redemocratização política do País e da elaboração de uma nova constituição que as pesquisas artísticas e educacionais passaram a verificar de que forma as Artes colaboram, não só para o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva dos estudantes, mas também para a sua autonomia e participação na sociedade, ou seja, para a sua cidadania consciente e crítica.

O objetivo dessas pesquisas era situar as Artes como componente curricular tão importante quanto qualquer outro, já que elas passaram a ser entendidas como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético. Entre as várias propostas disseminadas no Brasil à época, destacaram-se aquelas que, de acordo com uma abordagem do ensino de arte concebida nos Estados Unidos, tratavam de forma integrada a história da arte, a crítica, a estética e a produção. Essa concepção previa a superação da auto-expressão criativa e do tecnicismo, resgatando um conteúdo específico em artes, com foco no desenvolvimento do pensamento artístico e estético, e por isso foi chamada de Discipline Based Art-Education (Arte-educação baseada na disciplina).

No Brasil, essa proposta sofreu uma adaptação: uniram-se as vertentes da crítica e da estética na dimensão “leitura da imagem”. Essa concepção de ensino-aprendizagem em Artes foi denominada Proposta Triangular, pois orienta que o processo ensino-aprendizagem se dê em três eixos: leitura, produção e contextualização.

Também nesse período, para atender à necessidade crescente de formação dos professores de Artes que ocorreu desde meados dos anos 70, novos cursos de graduação - com maior duração e com ênfase em uma única linguagem - passaram

1 Quando se trata da área curricular, grafa-se Artes; nos demais casos, artes.

a ser criados, assim como também foram criados cursos de especialização, mestrado e doutorado em arte-educação.

Conseqüentemente, o conhecimento produzido através de pesquisas realizadas nesses cursos conduziu à autonomia intelectual dos profissionais da arte-educação. Por conta de toda essa reflexão, e da união dos arte-educadores brasileiros, na Lei nº 9.394/96 (LDB) a Arte foi reconhecida como componente curricular obrigatório.

Em 1995, iniciaram-se discussões no âmbito nacional visando à elaboração de parâmetros curriculares para a educação do Brasil. E, de acordo com as idéias da época, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a Arte é compreendida como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético, que se dá nas experiências estéticas. Esses aprendizados envolvem tanto a produção quanto a fruição de obras de arte e, também, uma negociação de sentidos.

Por essa via, nos PCNs, o desenvolvimento do conhecimento estético nas crianças e nos jovens é compreendido como o resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que eles crescem: é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Para tanto, o trabalho desse profissional de Artes é fazer a mediação do conhecimento estético em sala de aula e o processo ensino-aprendizagem das linguagens artísticas, além da alfabetização, deve incluir o estudo da pragmática dessas linguagens. Esse estudo leva os estudantes a perceberem que os usos e significados das obras de arte mudam conforme a época e o lugar, ou seja, conforme o contexto histórico-sociocultural.

Desse modo, ao conhecer obras de arte de vários contextos, o repertório de imagens dos estudantes é ampliado e, conseqüentemente, sua imaginação também. Ao ampliar seu repertório de imagens, os estudantes ampliam a sua capacidade de expressão, que se torna cultivada. Além disso, os PCNs orientam que o processo ensino-aprendizagem em Artes deve respeitar a cultura de origem dos estudantes e seu conhecimento prévio, mas, ao mesmo tempo, deve buscar desafiá-los e fazê-los conhecer outras formas de cultura e de produção de arte que não apenas a do seu meio cultural.

Agora, no início do século 21, o ensino de Artes vem se caracterizando como um ensino multi e interculturalista, porque busca respeitar, contextualizar, relacionar e valorizar as manifestações e produções artísticas e estéticas dos vários grupos culturais, dominantes e dominados. Nesse viés, o ensino de Artes pode ser compreendido como uma sistematização do processo ensino-aprendizagem do conhecimento estético

e das linguagens artísticas, relacionado diretamente ao estudo das produções e manifestações culturais presentes nas diversas culturas que compõem a sociedade contemporânea e de outros tempos. Entretanto, compreende a cultura não só como uma multiplicidade de manifestações e produções culturais, entre elas, as artísticas – definição de cultura contida nos PCNs -, mas também como um campo de conflitos e de negociação para a validação de significados dados às essas manifestações e produções.

Esses conflitos, negociações e validações acontecem tanto no âmbito das linguagens quanto das práticas sociais, ou seja, os seres humanos agem, pensam e se expressam de forma a validar, ou até mesmo impor, significados preconcebidos para modos de pensar, agir, desejar. A isso chamamos de controle das subjetividades. Esse controle acontece porque a fonte geradora de sentidos parte tanto de instâncias individuais quanto coletivas, engendradas em jogos de poder e de linguagem.

Por tudo isso, compreendemos que, mais do que proporcionar experiências estéticas, as manifestações e produções artísticas oferecem também experiências culturais que formam e modelam desejos, sonhos, atitudes, atos, ou seja, formam e modelam subjetividades. Assim, podemos chamá-las de objetos culturais[2].

Quando entendemos as manifestações e produções artísticas como objetos culturais, compreendemos que seu estudo inclui conhecer toda uma rede de significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados que dão sentido a esses objetos culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização.

Assim, podemos afirmar que um ensino de Artes baseado na cultura visa a fazer os estudantes olharem para os objetos culturais como objeto de estudo, desvelando os objetos culturais que fazem parte de sua cultura e conhecendo os objetos culturais que fazem parte de outras culturas, levando-os, aos poucos, a perceber a arte de forma sensível e consciente, ou seja, de forma crítica.

Nesse sentido, as aulas de Artes devem fazer com que os estudantes estabeleçam relações entre o mundo e a maneira como o homem o percebe e expressa ao longo do tempo, conhecendo e lendo objetos culturais produzidos em diferentes períodos, mas que tratem do mesmo assunto, por exemplo. A leitura desses objetos os fará

2 Por objeto cultural entendem-se os bens culturais materiais e imateriais, como os festejos, as comemorações e os rituais.

desenvolver um olhar cultural, um olhar que penetra as aparências, estabelece relações no tempo e no espaço e produz uma compreensão mais universal dos modos historicamente construídos do homem ver, pensar, fazer e dizer.

Além disso, considera-se que a leitura é uma prática escolar que desfaz as divisões entre as diferentes áreas de conhecimento. Um conceito fundamental para a promoção da leitura nas aulas de Artes é o da intertextualidade. Ela refere-se às relações que estabelecemos com outros textos, durante uma leitura. Os significados de um texto não se restringem ao que apenas está nele, mas resultam da conversa e dos cruzamentos com outros.

A principal finalidade de um ensino multi e intercultural de Artes, como o que é proposto neste documento, é desenvolver nos estudantes do ciclo II do ensino fundamental esse olhar mais apurado, que os faça perceber as características expressivas e os diversos sentidos embutidos nos objetos culturais, tanto naqueles que fazem parte da sua cultura de origem quanto nas outras formas de cultura. Esse conhecimento em Artes, sensível e consciente, por promover uma leitura intertextual, uma produção inventora e uma crítica respeitosa, forma criadores de novos sentidos para a vida.

Por isso, o ensino de Artes afirma seu compromisso com a democratização de acesso à produção cultural, com a valorização e o respeito pela diversidade cultural e com a livre expressão, aceitando o conflito, a desconstrução e reconstrução de identidades, a insegurança e a identificação com o outro como algo positivo, algo que faz parte do processo ensino-aprendizagem.

3.2 Problemas a serem enfrentados

No ensino de Artes, infelizmente, ainda se observa um descompasso entre a produção teórica da área e as práticas de ensino. Essas práticas, que estão diretamente ligadas às condições de trabalho do professor, apresentam níveis de qualidade tão diversos que em muitas escolas, por exemplo, ainda se utilizam modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do estudante.

Em outras, o foco do ensino de Artes ainda são as técnicas artísticas, tratadas de modo superficial e esvaziadas de significado. Em outras, ainda se trabalha apenas com a auto-expressão livre, sem a mediação do professor.

Além desses aspectos, ações equivocadas estão começando a surgir. Por exemplo: promover intervenções gráficas no espaço do papel sem que elas façam parte da aprendizagem de conteúdos; entender que ensinar Artes é "ensinar pintores", sem contextualizar suas obras e seu trabalho em movimentos de arte, períodos da história e contextos culturais e sem promover a intertextualidade; considerar que arte é "atividade do sensível" sem perceber que é, também, um trabalho pessoal que mobiliza aspectos cognitivos e culturais; afirmar que conhecer história da arte é algo inacessível aos jovens; entender que fazer arte na escola é apenas fazer releituras de obras dos grandes mestres, como se releitura fosse o único fazer artístico possível.

Por outro lado, e apesar de todos os problemas, existem professores preocupados em ensinar história da arte, em levar estudantes a museus, teatros e apresentações musicais, em contextualizar o conteúdo estudado em culturas diversas e em respeitar e valorizar a cultura de origem dos estudantes, negociando sentidos em Artes e provando que é possível fazer a diferença.

Para que transformações como essas aconteçam, faz-se necessário que os professores que se dispuserem a ensinar Artes tenham um mínimo de experiências teórico-práticas na área e que saibam exercitar a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas. Nesse sentido, é necessário haver o apoio institucional para a participação em cursos de formação cultural contínua.

Além disso, é necessário que as escolas invistam em espaços próprios para as aulas de Artes (ateliês), livros didáticos e paradidáticos da área, além de materiais específicos para o trabalho com o fazer artístico (visual, musical e teatral), com os quais os professores possam, com suas turmas, desenvolver trabalhos de artes ricos, contextualizados e expressivos.

Sem consciência clara de sua função, sem fundamentação consistente de Artes como área de conhecimento com conteúdos específicos e sem o apoio institucional, os professores não conseguirão trabalhar a contento. Isso só é possível a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas que alicercem sua ação pedagógica, do apoio de espaços e de materiais adequados para as práticas artísticas na escola e de material didático de qualidade para dar suporte às suas aulas.

Além disso, faz-se necessário um trabalho prévio de ensino-aprendizagem em Artes nos primeiros anos do ensino fundamental, que, caso não possa ser realizado pelo licenciado em Artes, que ao menos seja realizado de forma competente pelo professor polivalente.

Os professores de Artes precisam de apoio institucional, material e pedagógico para que possam ser pesquisadores em artes e no ensino de Artes: profissionais que estudam, planejam suas aulas, analisam a sua ação e devaneiam, trazendo à tona o imaginário e a ousadia e, ao mesmo tempo, respeitando a cultura do estudante.

3.3 Objetivos gerais de Artes para o ensino fundamental

A disciplina Artes tem como objetivos gerais fazer com que, ao final do ensino fundamental, os estudantes sejam capazes de:

- Ser integrantes de uma comunidade de criadores, produtores, expositores, leitores, fruidores e críticos de objetos culturais, que integram diferentes práticas culturais, diferentes memórias e diferentes questões sociais.
- Desenvolver um olhar sensível em relação às características expressivas das artes presentes em seres, objetos e paisagens naturais e artificiais.
- Criar objetos culturais a partir da ludicidade, da imaginação cultivada, do pensamento artístico e da consciência de valores estéticos, culturais e éticos.
- Produzir objetos culturais selecionando linguagens, tecnologias e técnicas adequadas a diferentes situações expressivas e contextos culturais.
- Expor objetos culturais preocupando-se com o acesso e com a interação com o público.
- Fruir objetos culturais por meio da interação com esses objetos e da criação de sentido para eles, de forma a sair do senso comum e dos estereótipos até chegar a uma elaboração do pensamento artístico.
- Criticar objetos culturais a partir da cartografia ou do mapeamento de suas qualidades estéticas, presentes em seus signos, em seus múltiplos sentidos e em seus usos sociais, a fim de desvendar campos de conflitos, linhas de pensamento, de práticas e de relações de poder.
- Valorizar os objetos culturais que se caracterizam como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da eqüidade social, da consciência ecológica e da diversidade cultural.
- Pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais,

ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos objetos culturais e das concepções estéticas presentes na memória das diferentes culturas.

3.4 Pressupostos norteadores da construção curricular em Artes

Como se sabe, o que é arte para um grupo social não é, necessariamente, para outro: um rápido olhar sobre a história da arte nos faz ver que as diferenças de valores estéticos entre os povos ou entre classes sociais de um mesmo povo têm relação direta com outras diferenças, como as diferenças econômicas, sociais, raciais, de gênero, de etnia, de ideologias, de cultura, enfim.

Esse complexo universo macrossocial se repete na microssociedade escolar, em cada sala de aula. Em nossos dias, época em que – finalmente - a escola pública se tornou acessível aos mais variados grupos sociais, vemos surgir novos desafios e novas questões pedagógicas e didáticas. Como nunca, a escola é palco de enorme diversidade cultural, tão desejada por todos. Percebemos que, ao se encontrarem numa sala de aula, estudantes e professores trazem consigo conceitos e valores culturais sobre as artes construídos em suas experiências vividas.

Nesse sentido, uma sala de aula é também um lugar de negociação de sentido, de troca cultural, de conflito de significações. E, muito mais do que impor determinada cultura em detrimento de outra, cabe à escola analisar, refletir, ressignificar e ampliar o patrimônio cultural dos estudantes, e dos professores, que a ela chegam.

Além disso, no campo específico dos saberes das artes, atualmente se entende que, mais do que proporcionar experiências estéticas, uma manifestação ou produção artística proporciona também experiências culturais que formam e modelam desejos, sonhos, atitudes, atos, ou seja, formam e modelam subjetividades. Nesse sentido, quanto mais um artista e um fruidor de arte tiverem consciência dos princípios culturais que regem a sua cultura e as culturas de diferentes tempos e lugares, mais terão competência cultural para compreender a enorme responsabilidade das artes na formação das subjetividades. E, conseqüentemente, poderão ter outros desejos, vislumbrar potencialidades, novas saídas, novos mundos possíveis: novos sentidos para a arte e para a vida.

Por conta disso, as artes não acontecem mais como algo isolado, dentro de ateliês ou academias de arte, mas sim como ações que se alimentam, retroalimentam de uma coletividade e que vêm sendo asseguradas em várias instâncias de caráter público. Como nunca, os artistas reconhecem seu papel social e sua responsabilidade política. Em nossos dias, as temáticas trabalhadas pelos artistas distanciaram-se das preocupações estéticas da Arte Moderna e de sua busca da arte pela arte e do estudo metalingüístico, centrado no "mundo da arte", apenas. Como nunca, os artistas abraçam temáticas direcionadas aos problemas contemporâneos, tais como: o meio ambiente, o preconceito racial, o preconceito religioso, as diferenças de gênero, a violência social, a identidade fragmentada, as reflexões culturais (relações saber/poder), a beleza dissonante e a preocupação com o outro.

Dentro dessa perspectiva, o ensino de Artes no ciclo II do ensino fundamental precisa abordar o estudo dos mais diversos objetos culturais contextualizados nas mais variadas culturas. Quanto mais objetos e contextos culturais os estudantes reconhecerem, conhecerem, relacionarem e ressignificarem, maior será seu repertório cultural e, conseqüentemente, maior será a sua competência cultural. Essa competência os transformará em sujeitos ativos na mudança de seus contextos.

Mas, como se sabe, o professor de Artes e a escola, mesmo que queiram, nunca darão conta de trabalhar todos os objetos culturais disponíveis nas diversas culturas do mundo, em nosso tempo e em outros tempos. Entretanto, professores e escola precisam garantir o trabalho com um determinado conjunto de objetos culturais - ou um determinado conjunto de **conteúdos de Artes** - que possibilite aos estudantes a base para seguir conhecendo.

Por isso, a função de escolher conteúdos de Artes a serem ensinados e aprendidos na escola não se baseia apenas e tão-somente no gosto pessoal do professor ou em suas preferências estilísticas ou formais. Essa escolha precisa basear-se, primeiramente, nos objetivos do projeto político pedagógico da escola, nos objetivos das Artes para o ciclo II do ensino fundamental e nas expectativas de aprendizagem referentes ao ano letivo. Dessa forma, o professor terá uma ação educativa de acordo com as finalidades do ensino fundamental.

Além disso, é importante que o professor escolha conteúdos significativos para os estudantes[3]. Esses conteúdos, combinados entre si, precisam dar sentido às vivências artísticas na escola. É somente quando os conteúdos de Artes são cuidadosamente

3 Ver itens 5.1.1 e 5.1.2 deste documento.

combinados que eles se tornam um instrumento de conhecimento do mundo e das relações sociais.

Por essa via, podemos pensar que os conteúdos de Artes não precisam ser ensinados, obrigatoriamente, do mais simples para o mais complexo ou do geral para o específico. Os conteúdos de Artes podem ser organizados em **forma de rede** e interligados de modo inesperado e inédito, sempre com a marca do professor e da turma.

Podemos pensar, também, que a história da arte não precisa ser apresentada aos estudantes de maneira cronológica. Entretanto, caso o professor opte por esse método, sugere-se a escolha de objetos culturais das linguagens artísticas que sejam significativos para os estudantes, e não apenas para a arte canônica ou erudita.

3.4.1 Eixo curricular: as linguagens artísticas

Para que os objetos culturais possam ser ressignificados, os estudantes, com a mediação do professor de Artes, precisam aprender a ressignificar os signos das linguagens artísticas que estruturam esses objetos.

Esses signos, apesar de possuírem significados variados, que se caracterizam em função do contexto cultural no qual são produzidos e reproduzidos, são aquilo que nos faz agir, desejar, dar sentido à vida. São como caixas vazias constantemente preenchidas por nós, de modos variados, mas que estão sempre à nossa volta, delimitando espaços e caminhos, afetando nossos sentimentos mais íntimos e impelindo-nos a fazer determinadas escolhas e a ter certas atitudes.

Por essa via, o principal eixo do currículo de Artes são as linguagens artísticas[4], entendidas aqui como os modos de percepção e expressão que se manifestam por meio de signos (visuais, musicais e teatrais):

4 A linguagem da dança, devido ao seu caráter de manifestação corporal, faz parte do currículo de Educação Física.

Linguagem visual

A linguagem visual compreende as categorias de percepção e expressão que implicam o conhecimento de elementos visuais, tais como o ponto, a linha, a forma, a cor, a luz, o volume, a textura, o movimento e o ritmo.

Esses elementos podem ser arranjados em composições visuais a partir dos recursos da linguagem, tais como: a proporção, a harmonia, o equilíbrio, a simetria; e por seus opostos, como a desproporção, a desarmonia, o desequilíbrio e a assimetria.

São técnicas das linguagens visuais o desenho, a pintura, a colagem, as gravuras, a tecelagem, a tapeçaria, o artesanato, os relevos, os móbiles, as esculturas, a fotografia, a videografia, a computação gráfica, o *happening*, a *performance*, as instalações.

São suportes das artes visuais os papéis, os tecidos, as madeiras, as pedras, o barro, o corpo humano, as roupas, o espaço tridimensional, a tela da tevê e a do computador; e, como materiais, lápis, giz, canetas, carvão, tintas, pincéis, espátulas, goivas, cinzéis, máquinas fotográficas, filmadoras, computadores.

Destacam-se como principais objetos da cultura visual as imagens bidimensionais (desenho, pintura, gravura, fotografia, relevos), as imagens tridimensionais (esculturas, instalações, construções arquitetônicas) e as imagens virtuais (cinema, televisão, computação gráfica, videoarte), utilizadas em diferentes contextos culturais.

Linguagem musical

A linguagem musical compreende as categorias de percepção e expressão que implicam o conhecimento de elementos musicais, tais como o silêncio, o ruído e o som, que, por sua vez, possui como características a duração, o timbre, a altura, a intensidade. Os sons podem ser arranjados em composições musicais que possuem ritmo, melodia e harmonia.

São tipos de músicas as canções e as músicas instrumentais; e materiais sonoros, a voz, o corpo, os materiais sonoros naturais, construídos ou adaptados, e os instrumentos musicais de corda, de sopro, de percussão, de teclas, elétricos e digitais.

Destacam-se como objetos da cultura musical as improvisações musicais, as interpretações musicais e as composições musicais utilizadas em diferentes contextos.

Linguagem teatral

A linguagem teatral compreende as categorias de percepção e expressão que implicam o conhecimento de elementos teatrais, tais como personagem, espaço cênico, cenografia, iluminação, sonoplastia, figurino, ação cênica e enredo/roteiro/texto dramático.

Entendem-se como narrativas teatrais a tragédia, o drama, a comédia, a farsa e o melodrama.

Destacam-se como principais objetos da cultura teatral as representações com atores/personagens e, ou, com formas animadas, ou seja, bonecos ou objetos que representam personagens. Essas representações podem ser improvisações ou dramatizações utilizadas em diferentes contextos, inclusive o ambiente da mídia. Por isso, manifestações como programas de rádio e de *tevê*, filmes cinematográficos e filmes/vídeos publicitários também fazem parte da linguagem teatral.

Para todas as linguagens:

Entende-se como temáticas contemporâneas, presentes em todas as linguagens, a metalinguagem, o meio ambiente, o preconceito racial, o preconceito religioso, as diferenças de gênero, a violência social, a identidade fragmentada, as reflexões culturais (relações saber/poder), a beleza dissonante e a preocupação com o outro.

Entende-se que os estilos se referem à marca pessoal de cada artista ou grupo de artistas e as correntes artísticas referem-se a períodos e movimentos da história da arte.

Contextos culturais:

Sugere-se como contextos culturais, na atualidade,
na localidade e em outros tempos e lugares, as culturas:

- jovem/midiática;
- regional;
- afro-brasileira;
- indígena brasileira;
- oriental, ocidental;
- científica e erudita.

Exemplos de objetos culturais encontrados em contextos culturais diversos:[5]

Contexto cultural	Objeto cultural		
	Linguagem visual	**Linguagem musical**	**Linguagem teatral**
Cultura jovem/ midiática	Grafite Tatuagem Ilustração Charge Diagramação História em quadrinhos Desenho animado Fotografia Videografia Cinema, computação gráfica Vestuário	Ritmos pop (hip-hop, funk, rap, rock, brega, pagode, new age, calypso, sertanejo, música eletrônica) Trilha sonora de novelas e filmes	Videoclipes Programas de rádio e de TV Filmes cinematográficos Filmes/vídeos publicitários
Cultura regional	Desenho Pintura Gravura Relevo Escultura Artesanato Tecelagem Tapeçaria Vestuário	Ritmos regionais brasileiros (de raiz, caipira, chorinho, samba, xote, baião, maracatu, embolada, ciranda, frevo)	Festejos/folguedos regionais brasileiros Mamulengos Marionetes Fantoches Teatro de varas, Teatro de rua Circo
Cultura afro-brasileira	Artesanato Pintura corporal Gravura Escultura Tecelagem Estamparia Vestuário	Ritmos afro-brasileiros (ijexá, afoxé, olodum, merengue)	Festejos/folguedos Contação de histórias Teatro de máscaras
Cultura índígena brasileira	Artesanato Pintura corporal Arte plumária Trançado Escultura Vestuário	Música indígena	Festejos/folguedos Contação de histórias Teatro de máscaras

5 Vale lembrar que, devido ao caráter multilinguageiro da arte contemporânea, muitas manifestações e produções artísticas englobam diferentes linguagens em sua composição.

Cultura oriental (cultura de países orientais, tais como os países do Oriente e do Oriente Médio)	Desenho Gravura Aquarela Pintura Tatuagem Relevo Artesanato Tapeçaria Escultura Fotografia Videografia Cinema, computação gráfica Vestuário	Músicas étnicas (árabe, japonesa, indiana)	Teatro de sombras Teatro de máscaras Marionetes Fantoches Teatro nô Teatro cabúqui Filmes cinematográficos
Cultura ocidental (de países ocidentais, tais como os países da Europa e das Américas)	Desenho Pintura Colagem Móbile Tecelagem Tapeçaria Relevos Gravuras Esculturas Fotografia Videografia Cinema, computação gráfica Vestuário	Músicas folclóricas internacionais (fado, flamenco, tango, polca, salsa, rock, jazz, blues, reggae)	Marionetes Fantoches Pantomima Teatro de rua Teatro italiano Teatro de arena Teatro múltiplo Filmes cinematográficos Vídeos
Cultura científica	Desenho técnico (desenho industrial e comunicação visual) Arquitetura Decoração Jardinagem Cartografia Fotografia Videografia Cinema, computação gráfica Desenho de moda	Trilha sonora (filmes, vídeos) Gravação de som ambiente	Documentários (filmes e vídeos)
Cultura Erudita	Desenho Pintura Colagem Móbile Tecelagem Estamparia, tapeçaria Relevos Gravuras Esculturas Instalação Performance Happening Fotografia Videografia Cinema computação gráfica Desenho de moda	Clássica Ópera Música de câmara Música sacra Música de vanguarda	Marionetes Fantoches Teatro de rua Pantomima Teatro de máscaras Teatro italiano Teatro de arena Teatro múltiplo Filmes Vídeos

3.5 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização

As expectativas de aprendizagem em Artes foram selecionadas e estão organizadas a partir do modo como se ensina e se aprende Artes na escola ou a partir do modo como os jovens, com a mediação do professor de Artes, precisam trabalhar com as linguagens e com os objetos culturais a fim de ampliar seu repertório cultural.

Como foi observado, tanto o professor quanto os estudantes de Artes são seres da cultura. Como o professor, os jovens constroem suas representações acerca dos objetos culturais das linguagens visual, musical e teatral (pinturas, desenhos, ritmos *pop*, canções regionais, teatro de marionetes, vídeos, filmes cinematográficos) em suas vivências, em meios culturais diversos como o contexto da família, da comunidade, da mídia.

Mas, essas vivências não são suficientes para a aquisição do conhecimento sistematizado em Artes. Esse tipo de conhecimento, adquirido pelo professor de Artes, é fruto de um trabalho ao mesmo tempo sensível e racional que acontece no ambiente escolar, mais elaborado do que a aquisição de conhecimentos artísticos fora da escola, principalmente quanto às relações entre fazeres, conceitos, fatos, valores e atitudes e mais abrangente culturalmente.

O que diferencia o professor e os estudantes de Artes, portanto, é que os jovens não possuem conhecimento sistematizado em Artes. É na escola, com a mediação do professor, que os estudantes têm a oportunidade de construir esse conhecimento. É no ambiente escolar que as vivências em Artes podem ser problematizadas e as linguagens e os objetos culturais de diferentes contextos podem ser percebidos, analisados, criados, produzidos, criticados e valorizados, transformando-se em conhecimento.

Por isso, as expectativas de aprendizagem relacionam-se ao desenvolvimento de habilidades relativas à percepção, à experimentação, à criação/produção, à comunicação/representação, à análise/interpretação, à pesquisa/reflexão, ao registro e à crítica/autocrítica, e têm como objeto de estudo os objetos culturais estruturados pelas linguagens artísticas e contextualizados em diferentes culturas.

Nesse sentido, as expectativas de aprendizagem, em cada uma das linguagens artísticas, se repetirão a cada ano do Ciclo II do ensino fundamental e se tornarão

mais complexas conforme o ano. Isso significa que os estudantes repetirão os mesmos procedimentos mais de uma vez, mas com níveis diferentes de profundidade.[6]

Essa idéia baseia-se no conceito de cumulatividade das dimensões da crítica de arte no processo de desenvolvimento do indivíduo. Em outras palavras, a discriminação dos elementos básicos das linguagens artísticas é considerada uma capacidade básica sobre a qual se constroem níveis de percepção mais complexos, devido ao ativo processo perceptivo de organização dos eventos temporais exigido na fruição de arte, na qual a experiência anterior e o foco do ouvinte/espectador determinam o resultado da apreciação e, conseqüentemente, da produção de arte.

Observações importantes:

Sabe-se que no ciclo II do ensino fundamental o ensino de Artes é tarefa do professor licenciado em Artes. Devido a questões relacionadas à sua formação, especializada em apenas uma das linguagens artísticas, orienta-se que o professor selecione objetos culturais da sua linguagem de formação, articulando-os com as demais linguagens. Por exemplo: ao escolher a pintura corporal para ser trabalhada em sala, o professor licenciado em Artes Visuais pode relacioná-la com músicas e performances teatrais, em um ou mais contextos culturais. Dessa forma, levará os estudantes a compreender a idéia de que as linguagens artísticas são engendradas na cultura.

6 Essa idéia é baseada na teoria espiral de Swanwick e Tillman (1986), considerada a contribuição mais expressiva sobre o desenvolvimento cognitivo-musical.

EMEF Máximo de Moura Santos – Foto Lilian Borges

EMEF Pedro Aleixo – Foto Neila Gomes

EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lilian Borges

PARTE 4

4.1 Quadros das expectativas de aprendizagem por ano

Considerando os objetivos definidos para o ensino de Artes, os pressupostos e os critérios apresentados, estão formuladas as expectativas de aprendizagem para cada ano, mostradas nos quadros a seguir.

4.1.1 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO CILO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES

LINGUAGEM VISUAL	**1.** Reconhecer, em si mesmo e nos outros, objetos e paisagens naturais e artificiais, elementos (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento) e recursos (simetria e assimetria) da linguagem visual. **2.** Perceber as pequenas variações dos elementos da linguagem visual, como tons e semitons das cores, as diferenças de textura e de forma. **3.** Apreciar produções e manifestações das artes visuais pertencentes ao contexto jovem e da comunidade. **4.** Descrever aquilo que vê e sente (sentimentos e sensações) em relação aos objetos culturais apreciados. **5.** Valorizar o(s) autor(es) dos objetos culturais apreciados, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras. **6.** Reconhecer elementos formais (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento) e recursos (simetria e assimetria) da linguagem visual nos objetos culturais apreciados. **7.** Reconhecer suportes (papéis, tecidos, madeiras, pedras, barro) e materiais (lápis, giz, canetas, carvão, tintas, pincéis, espátulas) utilizados nos objetos culturais apreciados. **8.** Reconhecer técnicas (desenho, pintura, colagem, gravura, relevo, móbile, escultura, fotografia, videografia) utilizadas nos objetos culturais apreciados. **9.** Experimentar as características e os limites dos materiais utilizados na construção de objetos culturais visuais, tais como resistência e elasticidade. **10.** Criar objetos culturais visuais a partir de sucatas e outros materiais reutilizáveis, criando a consciência de reciclar. **11.** Criar objetos culturais visuais a partir de estímulos diversos (tais como a ação, a sensação, o sentimento, a observação de modelos naturais e artificiais e a apreciação de obras de arte). **12.** Recriar (representar a seu modo) os objetos culturais apreciados. **13.** Produzir objetos culturais visuais, individualmente e em grupo, utilizando suportes, materiais e técnicas artísticas variadas. **14.** Planejar, executar e finalizar objetos culturais visuais, cuidando dos materiais e da limpeza do ambiente de trabalho, com a orientação do professor. **15.** Organizar um portfólio de suas pesquisas e trabalhos, com a ajuda do professor.

LINGUAGEM MUSICAL	**16.** Reconhecer, em si mesmo e em outros seres, objetos e paisagens naturais e artificiais, elementos da linguagem musical (silêncio, ruído e som). **17.** Explorar espaços a fim de perceber os sons ambientes (vozes, corpos e materiais sonoros), associando-os à fonte sonora. **18.** Perceber as variações de duração dos sons, tais como os que se prolongam por mais tempo e os que duram menos tempo. **19.** Reconhecer diferentes tipos de ritmo musical (rock, hip-hop, funk, rap, forró, samba). **20.** Apreciar músicas e canções pertencentes ao contexto jovem e da comunidade. **21.** Valorizar o(s) autor(es) e intérpretes das musicas e canções apreciadas, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras. **22.** Descrever aquilo que ouve e sente (sentimentos e sensações) em relação às musicas e canções apreciadas. **23.** Construir instrumentos musicais com sucatas e outros materiais reutilizáveis, criando a consciência de reciclar. **24.** Interpretar composições utilizando a voz, materiais sonoros e,ou, instrumentos musicais construídos com sucata.
LINGUAGEM TEATRAL	**25.** Perceber a possibilidade de criar diversos gestos a partir de diferentes sons produzidos pelo próprio corpo, pelo corpo de outros seres e por objetos e paisagens naturais e artificiais. **26.** Perceber a possibilidade de imitar expressões faciais, gestos e sons produzidos por diferentes pessoas e animais. **27.** Decodificar as imitações e criações realizadas por seus colegas, respondendo a contento. **28.** Reconhecer a importância de participar com todo o grupo dos jogos teatrais e das dramatizações, favorecendo o processo intergrupal, sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos. **29.** Apreciar peças teatrais pertencentes ao contexto jovem e da comunidade. **30.** Valorizar o(s) autor(es) e intérpretes das peças teatrais apreciadas, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras. **31.** Reconhecer e estabelecer relações entre os diversos elementos que envolvem a produção de uma cena (o cenário, a iluminação, o figurino e a sonorização). **32.** Improvisar cenas teatrais com os colegas a partir de estímulos variados (tais como temas, sons, gestos, objetos), integrando-se com eles, sabendo ouvir e esperar a hora de falar. **33.** Criar cenas teatrais a partir de narrativas populares, lendas ou mitos.

TODAS AS LINGUAGENS	**34.**	Envolver-se prazerosamente com o trabalho artístico.
	35.	Entender-se na condição de apreciador e produtor de objetos culturais, valorizando a importância de sua participação.
	36.	Refletir, discutir e comunicar aos colegas sua apreciação dos objetos culturais, explicando o sentido que lhes atribuiu.
	37.	Respeitar, mediante os combinados da classe, o direito de expressão dos colegas, compreendendo a importância da expressão pessoal para a construção coletiva.
	38.	Comparar os objetos culturais investigados com os do seu próprio patrimônio de conhecimento.
	39.	Reconhecer semelhanças entre os objetos culturais apreciados.
	40.	Reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre os objetos culturais apreciados, vinculando-as aos grupos de prática (étnicos, crianças, mulheres, homens, profissionais, amadores).
	41.	Reconhecer, nos objetos culturais apreciados, temáticas contemporâneas (tais como: a metalinguagem, o meio ambiente, o preconceito racial, o preconceito religioso ou as diferenças de gênero).
	42.	Compreender os aspectos sócio-históricos referentes aos objetos culturais apreciados.
	43.	Compreender os valores estéticos do grupo de artistas ou movimento artístico de que fazem parte os autores e intérpretes dos objetos culturais apreciados.
	44.	Elaborar critérios de classificação para os objetos culturais vivenciados e apreciados.
	45.	Posicionar-se criticamente em relação às formas pelas quais os objetos culturais são veiculados na sociedade e em relação aos discursos que atribuem valores aos objetos culturais investigados.
	46.	Ler e pesquisar acerca da temática investigada em textos de esferas literárias diversas.
	47.	Estabelecer conexões entre as modalidades artísticas sabendo utilizar tais conexões nos trabalhos individuais e coletivos.
	48.	Participar ativamente de visitas a espaços de produção e manifestação cultural (teatros, casas de espetáculo, centros culturais, museus, galerias de arte), e pesquisar em acervos de arte, presenciais e/ou virtuais.
	49.	Elaborar registro sobre a sua participação em espaços de produção e manifestação cultural (centro comunitários, teatros, casas de espetáculos, festas, museus, galerias de arte, centros culturais) promovidos pela escola e em sua vivência pessoal, identificando sua ação e seu comportamento diante dos objetos culturais presentes nesses espaços.
	50.	Compreender que os objetos culturais fazem parte do patrimônio cultural das pessoas, logo, da humanidade, conhecendo alguns de seus aspectos culturais (festejos, rituais) e valorizando a sua preservação.
	51.	Valorizar a sua produção, as produções dos colegas e dos artistas amadores e profissionais.
	52.	Elaborar registro e organizar cronologicamente as etapas e produções dos processos vivenciados, em forma de relato oral ou outra (desenho, ilustração, escrita, fotografia).
	53.	Descrever o conhecimento construído a respeito das artes em diversas culturas, reconhecendo seu próprio desenvolvimento.

4.1.2 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES

LINGUAGEM VISUAL	**1.** Reconhecer, em si mesmo e em outros seres, objetos e paisagens naturais e artificiais, elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento) e recursos da linguagem visual (simetria, assimetria, equilíbrio e desequilíbrio). **2.** Perceber as pequenas variações dos elementos da linguagem visual, tais como tons e semitons das cores, as diferenças de textura e de forma e as intensidades de luz e sombra. **3.** Apreciar produções e manifestações das artes visuais pertencentes ao contexto jovem e da comunidade. **4.** Descrever aquilo que vê e sente (sentimentos e sensações) em relação aos objetos culturais apreciados. **5.** Valorizar o(s) autor(es) dos objetos culturais apreciados, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras. **6.** Reconhecer elementos formais (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento) e recursos da linguagem visual (simetria e assimetria, equilíbrio e desequilíbrio) nos objetos culturais apreciados. **7.** Reconhecer suportes (papéis, tecidos, madeiras, pedras, barro) e materiais (lápis, giz, canetas, carvão, tintas, pincéis, espátulas) utilizados nos objetos culturais apreciados. **8.** Reconhecer técnicas (desenho, pintura, colagem, gravura, relevo, móbile, escultura, fotografia, videografia) utilizadas nos objetos culturais apreciados. **9.** Experimentar as características e os limites dos materiais utilizados na construção de objetos culturais, tais como resistência, elasticidade, transparência, opacidade e peso. **10.** Criar objetos culturais visuais a partir de sucatas e outros materiais reutilizáveis, criando a consciência de reciclar. **11.** Criar objetos culturais visuais a partir de estímulos diversos (tais como a ação, a sensação, o sentimento, a observação de modelos naturais e artificiais e a apreciação de obras de arte). **12.** Criar objetos culturais visuais a partir de temáticas contemporâneas (tais como: a metalinguagem, o meio ambiente, o preconceito racial, o preconceito religioso ou as diferenças de gênero). **13.** Recriar (representar a seu modo) os objetos culturais apreciados. **14.** Produzir objetos culturais visuais, individualmente e em grupo, utilizando suportes, materiais e técnicas artísticas variadas. **15.** Planejar, executar e finalizar objetos culturais visuais, cuidando dos materiais e da limpeza do ambiente de trabalho. **16.** Organizar um portfólio de suas pesquisas e trabalhos, com a ajuda do professor, e recorrer a ele para sua auto-avaliação.

LINGUAGEM MUSICAL	**17.** Reconhecer, em si mesmo e em outros seres, objetos e paisagens naturais e artificiais, elementos da linguagem musical (silêncio, ruído e som). **18.** Explorar espaços a fim de perceber os sons ambientes (vozes, corpos e materiais sonoros), associando-os à fonte sonora. **19.** Perceber as variações de duração dos sons, tais como os que se prolongam por mais tempo e os que duram menos tempo. **20.** Perceber as variações de altura dos sons, tais como os graves e os agudos. **21.** Reconhecer diferentes tipos de ritmo musical (rock, hip-hop, funk, rap, forró, samba). **22.** Apreciar músicas e canções pertencentes ao contexto jovem e da comunidade. **23.** Valorizar o(s) autor(es) e intérpretes das musicas e canções apreciadas, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras. **24.** Descrever aquilo que ouve e sente (sentimentos e sensações) em relação às músicas e canções apreciadas. **25.** Construir instrumentos musicais com sucatas e outros materiais reutilizáveis, criando a consciência de reciclar. **26.** Interpretar composições utilizando a voz, materiais sonoros e, ou, instrumentos musicais construídos com sucata.
LINGUAGEM TEATRAL	**27.** Perceber a possibilidade de criar diversos gestos a partir de diferentes sons produzidos pelo próprio corpo, pelo corpo de outros seres e por objetos e paisagens naturais e artificiais. **28.** Perceber a possibilidade de imitar expressões faciais, gestos e sons produzidos por diferentes pessoas e animais. **29.** Decodificar as imitações e criações realizadas por seus colegas, respondendo a contento **30.** Reconhecer a importância de participar com todo o grupo dos jogos teatrais e das dramatizações, favorecendo o processo intergrupal, sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos. **31.** Apreciar peças teatrais pertencentes ao contexto jovem e da comunidade. **32.** Valorizar o(s) autor(es) e intérpretes das peças teatrais apreciadas, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras. **33.** Reconhecer e estabelecer relações entre os diversos elementos que envolvem a produção de uma cena (o cenário, a iluminação, o figurino e a sonorização). **34.** Improvisar cenas teatrais com os colegas a partir de estímulos variados (tais como temas, sons, gestos, objetos), integrando-se com eles, sabendo ouvir e esperar a hora de falar. **35.** Ler cenas de filmes cinematográficos e publicitários, identificando e relacionando os personagens, o conflito e o tipo de narrativa. **36.** Criar cenas teatrais a partir de narrativas populares, lendas, mitos ou textos literários (contos, capítulos de romances).

TODAS AS LINGUAGENS	**37.**	Envolver-se prazerosamente com o trabalho artístico.
	38.	Entender-se na condição de apreciador e produtor de objetos culturais, valorizando a importância de sua participação.
	39.	Refletir, discutir e comunicar aos colegas sua apreciação dos objetos culturais, explicando o sentido que lhes atribuiu.
	40.	Respeitar, mediante os combinados da classe, o direito de expressão dos colegas, compreendendo a importância da expressão pessoal para a construção coletiva.
	41.	Comparar os objetos culturais investigados com os objetos do seu próprio patrimônio de conhecimento.
	42.	Reconhecer semelhanças entre os objetos culturais apreciados.
	43.	Reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre os objetos culturais apreciados, vinculando-as aos grupos de prática (étnicos, crianças, mulheres, homens, profissionais, amadores).
	44.	Reconhecer, nos objetos culturais apreciados, temáticas contemporâneas (tais como: a metalinguagem, o meio ambiente, o preconceito racial, o preconceito religioso ou as diferenças de gênero).
	45.	Compreender os aspectos sócio-históricos referentes aos objetos culturais apreciados.
	46.	Compreender os valores estéticos do grupo de artistas ou movimento artístico de que fazem parte os autores e intérpretes dos objetos culturais apreciados.
	47.	Elaborar critérios de classificação para os objetos culturais vivenciados e apreciados.
	48.	Posicionar-se criticamente em relação às formas pelas quais os objetos culturais são veiculados na sociedade e em relação aos discursos que atribuem valores aos objetos culturais investigados.
	49.	Ler e pesquisar acerca da temática investigada em textos de esferas literárias diversas.
	50.	Estabelecer conexões entre as modalidades artísticas sabendo utilizar tais conexões nos trabalhos individuais e coletivos.
	51.	Participar ativamente de visitas a espaços de produção e manifestação cultural (teatros, casas de espetáculo, centros culturais, museus, galerias de arte), e pesquisar em acervos de arte, presenciais e/ou virtuais.
	52.	Elaborar registro sobre a sua participação em espaços de produção e manifestação cultural (centro comunitários, teatros, casas de espetáculos, festas, museus, galerias de arte, centros culturais) promovidos pela escola e em sua vivência pessoal, identificando sua ação e seu comportamento diante dos objetos culturais presentes nesses espaços.
	53.	Compreender que os objetos culturais fazem parte do patrimônio de conhecimento das pessoas, logo, da humanidade, observando alguns de seus aspectos culturais (festejos, rituais) e valorizando a sua preservação.
	54.	Valorizar a sua produção, as produções dos colegas e dos artistas amadores e profissionais.
	55.	Elaborar registro e organizar cronologicamente as etapas e produções dos processos vivenciados, em forma de relato oral ou outra (desenho, ilustração, escrita, fotografia).
	56.	Descrever o conhecimento construído a respeito das artes em diversas culturas, reconhecendo seu próprio desenvolvimento.

4.1.3 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 3º ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES

LINGUAGEM VISUAL	**1.** Reconhecer, em si mesmo e em outros seres, objetos e paisagens naturais e artificiais, elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento, ritmo, proporção e volume) e seus recursos (simetria, assimetria, equilíbrio e desequilíbrio, proporção e desproporção). **2.** Perceber as pequenas variações dos elementos da linguagem visual, tais como tons e semitons das cores, as diferenças de textura, e de forma, as intensidades de luz e sombra e as diversas velocidades do movimento. **3.** Apreciar produções e manifestações das artes visuais pertencentes ao contexto jovem, da comunidade e de outros meios culturais. **4.** Descrever aquilo que vê e sente (sentimentos e sensações) em relação aos objetos culturais apreciados. **5.** Valorizar o(s) autor(es) dos objetos culturais apreciados, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras. **6.** Reconhecer elementos formais (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento, ritmo, proporção e volume) e recursos (simetria, assimetria, equilíbrio e desequilíbrio, proporção e desproporção) da linguagem visual nos objetos culturais apreciados. **7.** Reconhecer suportes (papéis, tecidos, madeiras, pedras, barro) e materiais (lápis, giz, canetas, carvão, tintas, pincéis, espátulas) utilizados nos objetos culturais apreciados. **8.** Reconhecer técnicas (desenho, pintura, colagem, gravura, relevo, móbile, escultura, fotografia, videografia) utilizadas nos objetos culturais apreciados. **9.** Experimentar as características e os limites dos materiais utilizados na construção de objetos culturais, como resistência, elasticidade, transparência, opacidade e peso. **10.** Criar objetos culturais visuais a partir de sucatas e outros materiais reutilizáveis, criando a consciência de reciclar. **11.** Criar objetos culturais visuais a partir de estímulos diversos (como a ação, a sensação, o sentimento, a observação de modelos naturais e artificiais e a apreciação de obras de arte). **12.** Criar objetos culturais visuais a partir de temáticas contemporâneas (tais como: a metalinguagem, o meio ambiente, o preconceito racial, o preconceito religioso, as diferenças de gênero, a violência social, a identidade fragmentada ou a preocupação com o outro). **13.** Recriar (representar a seu modo) os objetos culturais apreciados. **14.** Produzir objetos culturais visuais, individualmente e em grupo, utilizando suportes, materiais e técnicas artísticas variadas. **15.** Planejar, executar e finalizar objetos culturais, cuidando dos materiais e da limpeza do ambiente de trabalho. **16.** Organizar um portfólio de suas pesquisas e trabalhos pessoais e coletivos, com a ajuda do professor, e recorrer a ele para sua auto-avaliação.

LINGUAGEM MUSICAL	**17.**	Reconhecer, em si mesmo e em outros seres, objetos e paisagens naturais e artificiais, elementos da linguagem musical (silêncio, ruído e som).
	18.	Explorar espaços a fim de perceber os sons ambientes (vozes, corpos e materiais sonoros), associando-os à fonte sonora, registrando-os em anotações gráfico-plásticas.
	19.	Perceber as variações de duração dos sons, tais como os que se prolongam por mais tempo e os que duram menos tempo.
	20.	Perceber as variações de altura dos sons, como os graves e os agudos.
	21.	Perceber as variações de intensidade dos sons, como os mais intensos (volume alto) e os menos intensos (volume baixo).
	22.	Reconhecer diferentes tipos de ritmo musical (rock, hip-hop, funk, rap, forró, samba, axé, religiosa, gospel, MPB, clássica).
	23.	Apreciar músicas e canções pertencentes ao contexto jovem, da comunidade e de outros meios culturais.
	24.	Valorizar o(s) autor(es) e intérpretes das músicas e canções apreciadas, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras.
	25.	Descrever aquilo que ouve e sente (sentimentos e sensações) em relação às musicas e canções apreciadas.
	26.	Construir instrumentos musicais com sucatas e outros materiais reutilizáveis, criando a consciência de reciclar.
	27.	Interpretar composições utilizando a voz, materiais sonoros e, ou, instrumentos musicais construídos com sucata.
	28.	Improvisar e criar efeitos, sonoplastias e seqüências sonoras simples, dialogando com outras linguagens (poesia, artes visuais, teatro, dança).

LINGUAGEM TEATRAL	**29.**	Perceber a possibilidade de criar diversos gestos a partir de diferentes sons produzidos pelo próprio corpo, pelo corpo de outros seres e por objetos e paisagens naturais e artificiais.
	30.	Perceber a possibilidade de criar expressões faciais, gestos e sons, para expressar sentimentos, sensações e idéias.
	31.	Perceber a possibilidade de imitar expressões faciais, gestos e sons produzidos por diferentes pessoas e animais.
	32.	Decodificar as imitações e criações realizadas por seus colegas, respondendo a contento.
	33.	Reconhecer a importância de participar com todo o grupo dos jogos teatrais e das dramatizações, favorecendo o processo intergrupal, sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos.
	34.	Apreciar peças teatrais pertencentes ao contexto jovem, da comunidade e de outros meios culturais.
	35.	Valorizar o(s) autor(es) e intérpretes das peças teatrais apreciadas, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras.
	36.	Reconhecer e estabelecer relações entre os diversos elementos que envolvem a produção de uma cena (a atuação, a coordenação da cena, o cenário, a iluminação, a sonorização, o figurino e a relação palco/platéia).
	37.	Improvisar cenas teatrais com os colegas a partir de estímulos variados (como temas, sons, gestos, objetos), integrando-se com eles, sabendo ouvir e esperar a hora de falar.
	38.	Ler cenas de radionovelas e, ou, telenovelas, identificando e relacionando os personagens, o espaço cênico e o conflito.
	39.	Criar cenas teatrais a partir de narrativas populares, lendas, textos literários (contos, capítulos de romances) ou textos jornalísticos notas, reportagens).

TODAS AS LINGUAGENS	**40.** Envolver-se prazerosamente com o trabalho artístico. **41.** Entender-se na condição de apreciador e produtor de objetos culturais, valorizando a importância de sua participação. **42.** Refletir, discutir e comunicar aos colegas sua apreciação dos objetos culturais, explicando o sentido que lhes atribuiu. **43.** Respeitar, mediante os combinados da classe, o direito de expressão dos colegas, compreendendo a importância da expressão pessoal para a construção coletiva. **44.** Comparar os objetos culturais investigados com os do seu próprio patrimônio de conhecimento. **45.** Reconhecer semelhanças entre os objetos culturais apreciados. **46.** Reconhecer e valorizar as diferenças entre os objetos culturais apreciados, vinculando-as aos grupos de prática (étnicos, crianças, mulheres, homens, profissionais, amadores). **47.** Reconhecer, nos objetos culturais apreciados, temáticas contemporâneas (a metalinguagem, o meio ambiente, o preconceito racial e o religioso, as diferenças de gênero, a violência social, a identidade fragmentada ou a preocupação com o outro). **48.** Compreender os aspectos histórico-sociais referentes aos objetos culturais apreciados. **49.** Compreender os valores estéticos do grupo de artistas, movimento artístico e período da história da arte de que fazem parte os autores e intérpretes dos objetos culturais apreciados. **50.** Elaborar critérios de classificação para os objetos culturais vivenciados e apreciados. **51.** Posicionar-se criticamente em relação às formas pelas quais os objetos culturais são veiculados na sociedade e em relação aos discursos que atribuem valores aos objetos culturais investigados. **52.** Ler e pesquisar acerca da temática investigada em textos de esferas literárias diversas. **53.** Estabelecer conexões entre as modalidades artísticas e entre as artes e outras áreas (Educação Física, Matemática, Ciências, Filosofia), sabendo utilizar tais conexões nos trabalhos individuais e coletivos. **54.** Participar ativamente de visitas a espaços de produção e manifestação cultural (teatros, casas de espetáculo, centros culturais, museus, galerias de arte), e pesquisar em acervos de arte, presenciais e, ou, virtuais. **55.** Elaborar registro sobre a sua participação em espaços de produção e manifestação cultural (centro comunitários, teatros, festas, museus, galerias de arte) na escola e em sua vivência pessoal, identificando seu comportamento diante dos objetos culturais nesses espaços. **56.** Compreender que esses objetos fazem parte do patrimônio cultural das pessoas, logo, da humanidade, conhecendo alguns de seus aspectos (festejos, rituais) e valorizando a sua preservação. **57.** Valorizar a sua produção, a dos colegas e dos artistas, amadores ou não. **58.** Reconhecer e situar profissões e os profissionais de artes, observando o momento presente. **59.** Elaborar registro e organizar cronologicamente as etapas e produções dos processos vivenciados, em forma de relato oral, ilustração, escrita, foto. **Descrever o conhecimento construído a respeito das artes em diversas culturas, reconhecendo seu próprio desenvolvimento.**

4.1.4 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 4º ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARTES

LINGUAGEM VISUAL	**1.** Reconhecer, em si mesmo e em outros seres, objetos e paisagens naturais e artificiais, elementos (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento, ritmo, proporção e volume) e recursos (simetria e assimetria, equilíbrio, desequilíbrio, proporção, desproporção, harmonia, desarmonia) da linguagem visual. **2.** Perceber as pequenas variações dos elementos da linguagem visual, tais como tons e semitons das cores, as diferenças de textura, e forma, as intensidades de luz e sombra, as diversas velocidades do movimento, os diversos pontos de vista. **3.** Apreciar produções e manifestações das artes visuais pertencentes ao contexto jovem, da comunidade e de outros meios culturais. **4.** Descrever aquilo que vê e sente (sentimentos e sensações) em relação aos objetos culturais apreciados. **5.** Valorizar o(s) autor(es) dos objetos culturais apreciados, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras. **6.** Reconhecer elementos formais (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento, ritmo, proporção e volume) e recursos da linguagem visual (simetria e assimetria, equilíbrio, desequilíbrio, proporção, desproporção, harmonia, desarmonia) nos objetos culturais apreciados. **7.** Reconhecer suportes (papéis, tecidos, madeiras, pedras, barro) e materiais (lápis, giz, canetas, carvão, tintas, pincéis, espátulas) utilizados nos objetos culturais apreciados. **8.** Reconhecer técnicas (desenho, pintura, colagem, gravura, relevo, móbile, escultura, fotografia, videografia) utilizadas nos objetos culturais apreciados. **9.** Experimentar as características e os limites dos materiais utilizados na construção de objetos culturais, como resistência, elasticidade, transparência, opacidade, peso. **10.** Criar objetos culturais visuais a partir de sucatas e outros materiais reutilizáveis, criando a consciência de reciclar. **11.** Criar objetos culturais visuais a partir de estímulos diversos (como a ação, a sensação, o sentimento, a observação de modelos naturais e artificiais e a apreciação de obras de arte). **12.** Criar objetos culturais visuais a partir de temáticas contemporâneas (tais como: a metalinguagem, o meio ambiente, o preconceito racial, o preconceito religioso, as diferenças de gênero, a violência social, a identidade fragmentada ou a preocupação com o outro). **13.** Recriar (representar a seu modo) os objetos culturais apreciados. **14.** Produzir objetos culturais visuais, individualmente e em grupo, utilizando suportes, materiais e técnicas artísticas variadas. **15.** Planejar, executar e finalizar objetos culturais, cuidando dos materiais e da limpeza do ambiente de trabalho. **16.** Organizar um portfólio de suas pesquisas e trabalhos pessoais e coletivos e recorrer a ele para sua auto-avaliação. **17.** Explorar o espaço da escola, a fim de expor trabalhos de arte, dividindo tarefas e participando ativamente da organização da exposição.

LINGUAGEM MUSICAL	**18.** Reconhecer, em si mesmo e em outros seres, objetos e paisagens naturais e artificiais, elementos da linguagem musical (silêncio, ruído e som). **19.** Explorar o espaço, a fim de perceber os sons ambientes (vozes, corpos e materiais sonoros), associando-os à fonte sonora, registrando-os em anotações gráfico-plásticas. **20.** Ler as notações que criou, avaliando a sua eficiência como representação dos sons. **21.** Perceber as variações de duração dos sons, tais como os longos e os curtos. **22.** Perceber as variações de altura dos sons, tais como os graves e os agudos. **23.** Perceber as variações de intensidade dos sons, tais como os mais intensos (volume alto) e os menos intensos (volume baixo). **24.** Perceber as variações do timbre dos sons, como os sons de diferentes vozes e de diferentes materiais sonoros e, ou, instrumentos musicais construídos com sucata. **25.** Reconhecer diferentes tipos de ritmo musical (rock, hip-hop, funk, rap, forró, samba, axé, religiosa, gospel, MPB, clássica). **26.** Apreciar músicas e canções pertencentes ao contexto jovem, da comunidade e de outros meios culturais. **27.** Valorizar o(s) autor(es) e intérpretes das musicas e canções apreciadas, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras. **28.** Descrever aquilo que ouve e sente (sentimentos e sensações) em relação às musicas e canções apreciadas. **29.** Construir instrumentos musicais com sucatas e outros materiais reutilizáveis, criando a consciência de reciclar. **30.** Interpretar composições utilizando a voz, materiais sonoros e, ou, instrumentos musicais construídos com sucata. **31.** Improvisar e criar efeitos, sonoplastias e seqüências sonoras simples, dialogando com outras linguagens artísticas (poesia, artes visuais, teatro, dança). **Organizar apresentações de música com a ajuda dos colegas, dividindo tarefas e participando ativamente da organização.**

LINGUAGEM TEATRAL	**32.** Perceber a possibilidade de criar diversos gestos a partir de diferentes sons produzidos pelo próprio corpo, pelo corpo de outros seres e por objetos e paisagens naturais e artificiais. **33.** Perceber a possibilidade de criar expressões faciais, gestos e sons para expressar sentimentos, sensações e idéias. **34.** Perceber a possibilidade de imitar expressões faciais, gestos e sons produzidos por diferentes pessoas e animais. **35.** Decodificar as imitações e criações realizadas por seus colegas, respondendo a contento. **36.** Reconhecer a importância de participar com todo o grupo dos jogos teatrais e das dramatizações, favorecendo o processo intergrupal, sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos. **37.** Apreciar peças teatrais pertencentes ao contexto jovem, da comunidade e de outros meios culturais. **38.** Valorizar o(s) autor(es) e interpretes das peças teatrais apreciadas, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras. **39.** Reconhecer e estabelecer relações entre os diversos elementos que envolvem a produção de uma cena (a atuação, a coordenação da cena, o cenário, a iluminação, a sonorização, o figurino e a relação palco/platéia). **40.** Improvisar cenas teatrais com os colegas a partir de estímulos variados (temas, sons, gestos, objetos), integrando-se com eles, sabendo ouvir e esperar a hora de falar. **41.** Ler textos dramáticos, identificando e relacionando os personagens, o conflito e o tipo de narrativa. **42.** Criar e construir cenas que contenham: enredo/história/conflito dramático, personagens/diálogo, local e ação dramática definidos. **Organizar apresentações de teatro com a ajuda dos colegas, dividindo tarefas e participando ativamente da organização.**

TODAS AS LINGUAGENS	**43.** Envolver-se prazerosamente com o trabalho artístico. **44.** Entender-se na condição de apreciador e produtor de objetos culturais, valorizando a importância de sua participação. **45.** Refletir, discutir e comunicar aos colegas sua apreciação dos objetos culturais, explicando o sentido que lhes atribuiu. **46.** Respeitar, mediante os combinados da classe, o direito de expressão dos colegas, compreendendo a importância da expressão pessoal para a construção coletiva. **47.** Comparar os objetos culturais investigados com os do seu próprio patrimônio de conhecimento. **48.** Reconhecer semelhanças entre os objetos culturais apreciados. **49.** Reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre os objetos culturais apreciados, vinculando-as aos grupos de prática (étnicos, crianças, mulheres, homens, profissionais, amadores). **50.** Reconhecer, nos objetos culturais apreciados, temáticas contemporâneas (tais como: a metalinguagem, o meio ambiente, o preconceito racial, o preconceito religioso, as diferenças de gênero, a violência social, a identidade fragmentada ou a preocupação com o outro). **51.** Compreender os aspectos sócio-históricos dos objetos culturais apreciados. **52.** Compreender os valores estéticos do grupo de artistas, movimento artístico e período da história da arte de que fazem parte os autores e intérpretes dos objetos culturais apreciados. **53.** Elaborar critérios de classificação para os objetos culturais vivenciados e apreciados. **54.** Posicionar-se criticamente em relação às formas pelas quais os objetos culturais são veiculados na sociedade e em relação aos discursos que atribuem valores aos objetos culturais investigados. **55.** Ler e pesquisar acerca da temática investigada em textos de esferas literárias diversas. **56.** Estabelecer conexões entre as modalidades artísticas e entre as artes e outras áreas de conhecimento humano (Educação Física, Matemática, Ciências, Filosofia), sabendo utilizar tais conexões nos trabalhos individuais e coletivos. **57.** Participar ativamente de visitas a espaços de produção e manifestação cultural (teatros, casas de espetáculo, centros culturais, museus, galerias de arte), e pesquisar em acervos de arte, presenciais e, ou, virtuais. **58.** Elaborar registro sobre a sua participação em espaços de produção e manifestação cultural (centro comunitários, teatros, casas de espetáculos, festas, museus, galerias de arte, centros culturais) promovidos pela escola e em sua vivência pessoal, identificando sua ação e modos de comportamento diante dos objetos culturais presentes nesses espaços. **59.** Compreender que os objetos culturais fazem parte do patrimônio cultural das pessoas, logo, da humanidade, conhecendo observando alguns de seus aspectos (festejos, rituais) e valorizando a sua preservação. **60.** Valorizar a sua produção, a dos colegas e a dos artistas, amadores ou não. **61.** Compreender os aspectos culturais que influenciam as significações dadas aos objetos culturais. **62.** Reconhecer e situar profissões e os profissionais de artes, observando o momento presente, as transformações históricas ocorridas e pensando sobre o cenário profissional do futuro. **63.** Elaborar registro e organizar cronologicamente as etapas e produções dos processos vivenciados, em forma de relato oral ou outra (desenho, ilustração, escrita, fotografia). **64.** Descrever o conhecimento construído a respeito das artes em diversas culturas, reconhecendo seu próprio desenvolvimento.

EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lilian Borges

CEU Jambeiro – Foto Ass. Imprensa SME

EMEF Pedro Aleixo - Foto Neila Gomes

PARTE 5

5.1 Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem

5.1.1 Diagnóstico e ajustes

Como foi observado, o objeto de estudo das aulas de Artes, ou o conteúdo de Artes, são os denominados culturais, estruturados pelas linguagens artísticas e contextualizados em diferentes meios. Mas a função de escolher conteúdos de Artes a serem ensinados e aprendidos na escola não se baseia apenas e tão-somente no gosto pessoal do professor ou em suas preferências estilísticas ou formais. Essa escolha precisa fundamentar-se, primeiramente, nos objetivos do projeto político pedagógico da escola, nos propósitos das Artes para o ciclo II do ensino fundamental e nas expectativas de aprendizagem referentes ao ano letivo. Dessa forma, o professor terá uma ação educativa de acordo com as finalidades do ensino fundamental.

Além disso, sempre é bom ressaltar, os estudantes só constroem novos conceitos, novas categorias de pensamento, novos valores, novos procedimentos e novas atitudes em relação aos objetos culturais a partir de concepções, categorias de pensamento, valores, procedimentos e atitudes experimentadas e aprendidas anteriormente. Um novo aprendizado está sempre relacionado a uma experiência anterior.

Por isso, a escolha dos conteúdos de Artes ou dos objetos culturais a serem ensinados e aprendidos na escola também precisa se basear no conhecimento prévio e no patrimônio cultural dos estudantes. Antes de iniciar o trabalho é preciso que o professor elabore avaliações diagnósticas, a fim de escolher os objetos culturais adequados a serem trabalhados em sala. Como se sabe, cada escola, cada turma e cada estudante são únicos, com sua história e seu contexto, e é o conhecimento dessa história e desse contexto que permite ao professor planejar propostas de ensino significativas, mesmo que nesse processo precise adequar as expectativas de aprendizagem sugeridas no item 4.1 deste documento à realidade dos estudantes.

As avaliações diagnósticas podem tanto se dar numa conversa informal quanto numa relação de perguntas propostas pelo professor. Ele pode, inicialmente, questionar aos estudantes o que é a arte, que tipo de arte apreciam, qual a qualidade da apreciação

que fazem, que objetos culturais das diferentes linguagens eles reconhecem, qual a qualidade dos objetos culturais que produzem, que vínculo mantêm com as artes. Além disso, é importante conversar com os estudantes acerca das suas expectativas de aprendizagem: seu reconhecimento de si na condição de apreciadores e produtores de arte, quais são seus modelos de "boa arte", de beleza, de artista, quais são as suas habilidades artísticas, qual é a sua experiência com materiais, técnicas e suportes.

A partir dessa primeira abordagem, o professor pode verificar se o objeto cultural escolhido por ele para ser um objeto de estudo de uma situação de aprendizagem faz parte ou não do repertório cultural dos estudantes ou, mesmo, se é possível apresentar esse objeto a eles, com base em seu conhecimento prévio.

O universo cultural da comunidade em que a escola está inserida também precisa ser estudado pelo professor. Especialmente o de Artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos estéticos presentes. Para verificar esses códigos é importante detectar como se compõe étnica e socialmente a comunidade escolar, o quanto ela é heterogênea, como ela se manifesta culturalmente, quais são os objetos culturais valorizados por ela, qual o significado que as pessoas que lá vivem dão aos objetos culturais. Para obter esse diagnóstico, o professor pode fazer uma pesquisa informal, conversando com pessoas do entorno da escola, ou formalizar essa pesquisa com os estudantes, como uma situação de aprendizagem.

Outro diagnóstico que o professor precisa realizar é em relação aos recursos didáticos disponíveis na escola em que trabalha. É possível realizar oficinas de arte no ambiente escolar? Existem materiais disponíveis ou ele terá que pedir a ajuda dos estudantes? Existem livros de arte na biblioteca que o auxiliarão nos momentos de leitura de imagens? O ambiente escolar permite o envolvimento dos estudantes com o objeto cultural? É possível o uso da sala de informática, do pátio? É possível uma saída com os estudantes para um espaço cultural, como um museu, uma galeria de arte? É possível convidar um artista para conversar com os estudantes na escola?

Resumindo, o professor de Artes, dono de um patrimônio cultural e formação específica, ao escolher objetos culturais a serem trabalhados em suas aulas precisa considerar a relação que existe entre o objeto cultural escolhido e:

- os objetivos do projeto político pedagógico da escola;
- os objetivos do ensino de Artes no ciclo II do ensino fundamental;
- as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas;

- o conhecimento prévio dos estudantes;
- o patrimônio cultural dos estudantes;
- o patrimônio cultural da comunidade do entorno da escola;
- e os recursos didáticos da escola.

Um exemplo: o professor, devido à sua formação, experiência e sensibilidade, escolheu o objeto da cultura visual gravura como conteúdo para ser estudado em sala.

Antes de iniciar o trabalho, porém, ele precisa verificar de que forma o estudo da gravura se relaciona aos objetivos do projeto político pedagógico de sua escola. Além disso, o professor precisa observar como possibilitará com que os estudantes alcancem os objetivos das Artes para o ciclo II, relacionados no item 3.3 deste documento, tais como desenvolver um olhar sensível, criar, produzir, fruir, criticar e valorizar objetos culturais. Outro aspecto a considerar é quais expectativas de aprendizagem serão alcançadas pelos os estudantes ao trabalharem o objeto da cultura visual gravura. Isso depende do ano letivo em que esse estudo se dará.

Depois dessas considerações, como forma de diagnosticar o conhecimento prévio e o patrimônio cultural dos estudantes, o professor pode perguntar a eles o que conhecem acerca da gravura, quais são as técnicas de gravura que eles conhecem, quais são os gravuristas que conhecem, quais são os contextos de produção, divulgação e consumo de gravuras que conhecem, se eles se sentem capazes de produzir, apreciar e contextualizar gravuras, se conhecem algum livro ou *site* que aborde o assunto, se já vivenciaram oficinas de gravura.

Esse primeiro diagnóstico permite ao professor verificar até que ponto tal objeto cultural é uma novidade para os estudantes e até que ponto esse estudo despertará seu interesse, ou seja, se o estudo da gravura é significativo para eles.

Isso posto, o professor também precisa verificar que tipo de técnica de gravura é possível de ser realizada no espaço da escola. Para isso, ele terá de decidir se irá adaptar as diversas técnicas de gravura à realidade da escola ou se é possível o investimento em materiais como madeira, goiva, rolo e tinta de impressão.

O professor pode, ainda, verificar se na biblioteca da escola existem livros específicos sobre o assunto. Se não, ele precisa buscar fontes onde os estudantes se informarão sobre a gravura, como, por exemplo, outras bibliotecas da região ou em *sites* da Internet, por exemplo. Além disso, pode verificar se existem gravuristas no entorno da escola, que tipo de gravura fazem, qual é sua função social e ver se

é possível trazê-los até a escola. Pode também verificar se está ocorrendo alguma exposição de gravuras na cidade e planejar uma saída com os estudantes.

Outro exemplo: ao realizar o diagnóstico do patrimônio cultural do entorno da escola, o professor de Artes verificou que essa comunidade se manifesta pela produção artesanal de tricô, crochê, pintura em gesso. Ele verificou que no entorno da escola existem lojas de artesanato variado, predominantemente realizado por mulheres, e esses espaços acabaram por se transformar em pequenas escolas informais, onde as mulheres mais experientes transmitem para as novas gerações o seu conhecimento.

Com base nesse diagnóstico, depois de verificar como ele se relaciona com os objetivos do projeto político pedagógico de sua escola, com os objetivos das Artes para o ciclo II e com as expectativas de aprendizagem do ano letivo, o professor pode escolher o objeto cultural artesanato como conteúdo a ser estudado em sala.

Isso posto, o professor, como forma de iniciar os trabalhos, pode perguntar aos estudantes o que eles conhecem acerca desse objeto cultural, qual a sua função e uso na sociedade, quais são as técnicas artesanais que eles conhecem, quais são os artesãos que eles conhecem, quais são os contextos de produção, divulgação e consumo de artesanatos que eles conhecem, se eles se sentem capazes de produzir, apreciar e contextualizar artesanatos, se eles conhecem algum livro ou *site* que aborde o assunto, se já vivenciaram oficinas de artesanato.

Além disso, o professor precisa verificar que tipo de técnica artesanal é possível de ser realizada no espaço da escola. Para isso, ele terá de decidir se irá adaptar as diversas técnicas de artesanato à realidade da escola ou se é possível o investimento em materiais como teares, agulhas de tricô e crochê, gesso.

O professor pode, ainda, verificar se na biblioteca da escola existem livros específicos sobre o assunto. Se não, ele precisa buscar fontes onde os estudantes se informarão sobre o artesanato, como, por exemplo, outras bibliotecas próximas ou *sites* da Internet, por exemplo.

Além disso, pode também convidar os artesãos da região e trazê-los até a escola, ou mesmo levar os estudantes para visitar as lojas daquela localidade, promovendo uma interessante troca de saberes e vivências culturais.

Observação importante: Os jovens são aprendizes ativos e constroem significados para suas experiências culturais. Esses significados são estruturados tanto de forma individual como por meio da experiência coletiva, principalmente a da

mídia. Por isso, muitas vezes os sentidos que os jovens dão às artes e às diferentes formas de cultura vêm carregados de influências da cultura midiática, a qual eles apreciam e gostam muito.

No ensino de Artes raramente se percebe esses processos como um aspecto importante. Essa influência, prejudicial à primeira vista, pode ser uma porta de entrada para outros conhecimentos mais tradicionais e considerados válidos. O conhecimento de artes que os estudantes obtêm fora da sala de aula, por meio de formas de cultura midiática, também pode ser usado como ponto de partida para a conceituação, criação e interpretação em artes. Em outras palavras, o conteúdo de Artes precisa englobar o conteúdo da mídia que os jovens assistem: é preciso ampliar o conhecimento, a imaginação e a expressão dos jovens por meio de vários tipos de produções culturais, sem restrições.

5.1.2 Planejamento da organização dos conteúdos

O principal objetivo do planejamento do professor de Artes, numa perspectiva de ensino multi e intercultural, é mediar a ampliação do repertório cultural dos estudantes para que eles possam se transformar em sujeitos ativos na mudança de seus contextos.

Nesse sentido, ao planejar as aulas, o professor de Artes, além de escolher objetos culturais a partir de suas avaliações diagnósticas, precisa escolher, Também, objetos culturais que levem os estudantes a perceber a intertextualidade, ou seja, a relação que existe entre os objetos culturais.

Como afirma o **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: Artes**:

> *Um texto sempre traz referências explícitas ou implícitas de outros textos e o entendimento ocorre porque o leitor é capaz de reconhecer traços e vestígios de outros naquele que está lendo. Quanto mais experiências de leitura o sujeito tiver, maior é o seu repertório, mais fluente é a sua leitura e mais ricas as interpretações que faz.* [1]

Por isso, é importante que, durante as propostas, o professor de Artes ouça os estudantes e converse com eles a fim de perceber novos caminhos, novos atalhos, novas ligações entre objetos culturais, linguagens e contextos culturais que eles mesmos

1 SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: Artes*. São Paulo, 2007, p. 22.

possam fazer a partir da intervenção educativa do professor. Muitas vezes o comentário ou a pergunta de um ou vários estudantes abre uma porta para que o professor selecione outros objetos culturais significativos a serem relacionados ao primeiro.

Além disso, é possível também aproveitar algum acontecimento ou evento cultural que esteja ocorrendo na cidade para criar uma aula mais rica e contextualizada. Ensinar e aprender Artes num pólo cultural importante como a cidade de São Paulo permite que o professor programe saídas e visitas a exposições culturais significativas que podem mobilizar todo um bimestre de trabalho. Isso é, também, promover a cidadania, trazê-la para a experiência escolar dos estudantes.

Por isso, ao escolher objetos culturais a serem estudados em sala, o professor precisa observar se eles podem se relacionar a:

- outros objetos culturais da mesma linguagem;
- objetos culturais das outras linguagens artísticas;
- outros contextos culturais em que esse objeto esteja presente;
- conteúdos das outras disciplinas;
- e, ou, temas transversais.

Por exemplo: o professor, depois de realizar as avaliações diagnósticas descritas no item anterior, confirmou sua escolha e decidiu que o objeto cultural gravura será estudado em sala. Entretanto, ele percebeu que o estudo desse objeto não dará conta de alcançar todas as expectativas de aprendizagem relativas ao ano letivo.

A fim de alcançar as outras expectativas do período e possibilitar a continuidade do trabalho em sala de aula, o professor pode verificar a que outros objetos culturais da linguagem visual a gravura se relaciona. Por exemplo, os relevos, altos e baixos, podem ser relacionados à gravura e promovem o aprendizado de diferentes procedimentos, conceitos e contextos artísticos e culturais.

Além disso, o professor pode verificar em que contextos culturais o objeto gravura está presente. Por exemplo, a gravura está presente no contexto da cultura regional em manifestações como o cordel; da cultura midiática em impressões off-set; da cultura erudita nas produções de artistas como Andy Warhol, Rembrandt; ou da tradicional e milenar cultura japonesa.

O professor pode verificar também de que forma a gravura dialoga com os objetos culturais das outras linguagens artísticas, como, por exemplo, a linguagem musical.

Em que contextos culturais a gravura e a música se relacionam, quem são os artistas que fazem parte desses contextos, quais são os materiais utilizados para fazer essas gravuras e quais são os instrumentos musicais utilizados as músicas desses contextos, de que modo essas manifestações são divulgadas e apreciadas, qual é a história dessas manifestações, quando elas surgiram, qual a sua função social de origem. Uma conexão possível entre gravura e música é o cordel.

Ainda, pode ser observado de que modo a gravura se relaciona a conteúdos dos outros componentes curriculares, tais como os gêneros textuais da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira, os temas das Ciências, da História e da Geografia, as manifestações corporais da Educação Física, os blocos temáticos da Matemática. Em geral, essa relação é realizada em projetos interdisciplinares, feitos em parceria com os colegas das áreas, e integra projetos em que toda a escola é mobilizada.

O professor pode verificar, também, como o objeto cultural escolhido se relaciona com os temas transversais. Para tanto, deve estar atento às oportunidades que ocorrem durante os trabalhos, como as conversas, formais e informais, que ele pode travar com os estudantes. Muitas vezes, os temas transversais surgem em meio às aulas, e o professor atento percebe, então, uma boa oportunidade de relacionar os conteúdos das Artes às questões da ética, do meio ambiente, da saúde, da pluralidade cultural e da orientação sexual.

5.1.3 Questões de natureza metodológica

O processo de ensino-aprendizagem em Artes é um trabalho complexo. Ele demanda desenvolver nos estudantes habilidades relativas à percepção, à experimentação, à criação/produção, à comunicação/representação, à análise/interpretação, à pesquisa/reflexão, ao registro e à crítica/autocrítica, para que sejam competentes no domínio de linguagens artísticas, na compreensão dos múltiplos sentidos em artes, na solução de problemas, na elaboração de propostas inventivas e na construção de argumentações críticas.

Tanto a percepção, quanto a experimentação, a criação/produção, a comunicação/representação e a análise/interpretação são processos mentais e funções psíquicas inerentes ao desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, que ocorrem ao longo da vida e em vários espaços sociais, além da escola.

Entretanto, quando falamos de aprendizado sistematizado, é preciso adicionar ao desenvolvimento cognitivo uma estruturação e um procedimento característicos da

aprendizagem escolar. É na escola que os jovens têm a oportunidade de pesquisar, refletir, registrar e criticar informações, conhecimentos, comportamentos e atitudes, tanto as suas quanto as dos outros.

É com a ajuda do professor de Artes que eles serão capazes de identificar quais são as fontes de conhecimento em Artes, de saber como ter acesso a elas e como interagir com elas no sentido de desenvolver, efetivamente, o conhecimento sistematizado em Artes disponível na sociedade. É no processo de ensino-aprendizagem sistematizado de Artes, no ambiente escolar, que os estudantes podem desenvolver sua autonomia, utilizando seu conhecimento prévio e sua experiência e constituindo a sua metodologia de aprender.

Por tudo isso, afirmamos que o aprendizado sistematizado em Artes pode se dar tanto por meio da resolução de problemas quanto por meio da invenção de problemas.

A resolução de problemas é inerente às propostas feitas pelo professor, que caracterizam uma intervenção fundamentada em questionamentos. Essa intervenção pode ocorrer antes e durante as propostas de produção e de apreciação dos objetos culturais e antes e durante as propostas de investigação sobre o contexto cultural. E, como afirmam os PCNs:

> *É importante esclarecer que a qualidade dessa intervenção depende da experiência que o professor tem, tanto em artes quanto de seu grupo de alunos. É fundamental que o professor conheça, por experiência própria, as questões que podem ocorrer durante um processo de criação, saiba formular para si mesmo perguntas relativas ao conhecimento artístico e saiba observar seus alunos durante as propostas que realizam, para que esse conjunto de dados conduzam suas intervenções e reflexões.* [2]

A invenção de problemas é inerente ao percurso criador dos estudantes, que por sua vez está intrinsecamente ligado à construção da forma artística. Como afirmam os PCNs:

> *[...] questões relativas às técnicas, aos materiais e aos* **modo pessoal** *de articular sua possibilidade expressiva às técnicas e aos materiais disponíveis, organizados em uma forma que realize sua intenção criadora. No percurso criador específico das artes, os alunos estabelecem relações entre seu conhecimento prévio na área artística e as questões que determinado trabalho desperta; entre o que querem fazer e os recursos internos e externos de que dispõem; entre o que observam nos trabalhos dos artistas, nos trabalhos dos colegas e nos que eles mesmos vêm*

2 BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Arte. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 95.

> *realizando. Estabelecem relações entre os elementos da forma artística que concorrem para a execução daquele trabalho que estão fazendo, como as relações entre diferentes qualidades visuais, sonoras, de personagens, de espaço cênico. Além disso,* **propõem problemas***, tomam decisões e fazem escolhas quanto a materiais, técnicas, espaços, imagens, sonorizações, personagens e assim por diante. (grifos nossos)*3

Em outras palavras, o aprendizado sistematizado em Artes caracteriza-se também como uma cognição inventiva, pois envolve aquilo que o estudante já experimentou inúmeras vezes, mas que, ao mesmo tempo, é feito apenas a seu "modo" e, por isso, em constante transformação. O aprendizado sistematizado em Artes permite que cada estudante invente seu modo de relacionar com as artes, seu modo de aprender a ser artista, que resulta em procedimentos, atitudes e produtos que podem ser apreciados, analisados e criticados pelos outros.

Por tudo isso, tanto a resolução quanto a invenção de problemas caracterizam a aula de Artes como uma vivência "errante", marcada pela distração e, paradoxalmente, pela extrema concentração de seus participantes. Distração é diferente de desatenção, lembrando que desatenção é o oposto da atenção na condição de focalização. A distração se caracteriza por ser um processo mental criador e intertextual, que busca

referências externas e internas e, inclusive, vagueia pelo inconsciente, formando uma rede de ligações extremamente pessoal e única, e que se manifesta na linguagem.

Uma aula de Artes é sempre um encontro ao mesmo tempo cheio de rumor e de concentração, um momento de prazer e de aprendizado único na instituição escolar.

5.2 Modalidades organizativas nas aulas de Artes

5.2.1 Propostas permanentes

As propostas permanentes em Artes abrangem situações de aprendizagem ligadas ao desenvolvimento da percepção, da experimentação, da comunicação/representação e do registro e estão diretamente relacionadas ao estudo das linguagens.

3 *Idem, ibidem,* p. 96.

Essas situações de aprendizagem permitem o trabalho com a sensibilização, o exercício com materiais, técnicas, suportes e espaços e a elaboração da marca pessoal de cada estudante, além da escrita e da leitura de textos.

Essas propostas podem fazer parte de seqüências didáticas e de projetos ou podem ser feitas isoladamente, desde que contemplem as expectativas de aprendizagem em Artes e ajudem os estudantes a construir seu conhecimento artístico.

Sugestões de propostas permanentes em Artes.

Linguagem visual:

- propostas de sensibilização visual;
- propostas de desenho, como ampliações, reduções, cópias, desenho de observação, desenho de memória;
- experimentações com materiais, técnicas, suportes e espaços;
- anotações sobre as experimentações realizadas;
- representação visual de emoções, teorias e conceitos;
- organização do portfólio com os trabalhos dos estudantes.

Linguagem musical:

- propostas de sensibilização musical;
- propostas com materiais sonoros, instrumentos musicais e voz;
- registros dos sons e de suas qualidades;
- leitura de notações musicais;
- representação musical de emoções, teorias e conceitos.

Linguagem teatral:

- propostas de improvisação;
- jogos teatrais.

5.2.2 Seqüências didáticas

As seqüências didáticas de Artes abrangem situações de aprendizagem ligadas ao desenvolvimento da análise/interpretação, da criação/produção, da pesquisa/

reflexão e da crítica/autocrítica e estão relacionadas diretamente ao estudo do conhecimento estético e artístico.

Essas situações de aprendizagem permitem o trabalho com as propostas permanentes, a apreciação, a produção e a contextualização de objetos culturais na história da arte, na sociedade, na política ou na economia.

Além disso, permitem o exercício da crítica e da autocrítica tanto em relação aos objetos culturais como em relação a atitudes e comportamentos de seus autores, divulgadores e consumidores.

Uma seqüência didática de Artes, em qualquer uma das linguagens artísticas, pode fazer parte de um projeto ou pode ser feita isoladamente, desde que contemple as expectativas de aprendizagem em Artes e ajude os estudantes a construir seu conhecimento artístico.

Obs.: No projeto do item 5.6 deste documento estão exemplificadas diversas seqüências didáticas nas linguagens visual, musical e teatral, em que objetos culturais de diversos contextos são apreciados, produzidos e contextualizados.

5.2.3 Projetos

Em um projeto, o professor de Artes pode planejar as situações de aprendizagem guiado por questões emergentes, idéias e pesquisas que os estudantes tenham interesse e que ele descobre em suas avaliações diagnósticas. Para tanto, o professor precisa ouvir os estudantes e promover situações em que eles:

- expressem suas curiosidades;
- definam o que desejam aprender;
- escolham temas para uma investigação pessoal em Artes;
- ofereçam sugestões particulares sobre como realizar o que é proposto;
- explicitem seu questionamento individual em relação ao objeto de estudo.

Para isso, o registro do desenvolvimento do trabalho é muito importante. O professor pode realizá-lo no diário de classe ou num documento criado como memória do projeto, como um *Livro de Ouro*, por exemplo. Os estudantes também podem fazer esse registro, individualmente ou em grupos, em seu caderno de Artes ou em folhas avulsas a serem coladas no *Livro de Ouro* do projeto.

Num projeto, o professor é quem gerencia as situações de aprendizagem e planeja as etapas do projeto, estabelecendo os objetivos e expectativas de aprendizagem e os resultados concretos esperados. Para tanto, define as estratégias que serão utilizadas para atingir as metas estipuladas; controla o trabalho, garantindo que todas as propostas sirvam ao desenvolvimento do projeto, bem como aos seus objetivos; e revisa as ações, avaliando as estratégias e realizando as reestruturações que se fizerem necessárias.

Ao planejar, controlar e revisar um projeto, o professor precisa favorecer o estabelecimento de múltiplas relações entre o que os estudantes conheciam e o que se apresenta como um conteúdo novo. Nesse sentido, as situações de aprendizagem devem valorizar as hipóteses criadas pelos estudantes, que, dessa forma, passam a ser os sujeitos das próprias aprendizagens.

Para que uma situação de aprendizagem se configure como projeto é necessário o estabelecimento de algumas ações, como:

- eleição de temas em conjunto com os estudantes;
- participação ativa dos estudantes em pesquisas e produções de referenciais ao longo do projeto em formas de registro que todos possam compartilhar;
- práticas de simulação de ações em sala de aula que criam correspondência com situações sociais de aplicação dos temas abordados;
- criação e produção de um produto concreto, como um livro de arte, um filme, a apresentação de um grupo de música.

Obs. No item 5.6 deste documento existe um exemplo de projeto que pode ser trabalhado em todos os anos do ciclo II.

5.3 Questões de natureza didática da área de Artes

As aulas de Artes pressupõem estratégias individuais para a concretização de trabalhos, tanto dos professores quanto dos estudantes. Um aspecto constitutivo da didática de Artes é a possibilidade de reconhecer a diversidade da produção artística dos estudantes e a diversidade de ação dos professores de Artes, que se caracterizam como processos únicos.

Mas, em linhas gerais, podemos afirmar que os conteúdos de Artes podem ser ensinados e aprendidos utilizando os três eixos de produção/comunicação das artes, que são: a experiência do fazer, a experiência do apreciar e a experiência do contextualizar, não necessariamente nessa ordem:

- fazer refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do estudante e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de fazer realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas;
- apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do estudante e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente;
- contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades.

Por tudo isso, a intervenção do professor de Artes abarca diferentes aspectos da ação pedagógica e caracteriza-se em uma proposta criadora, tendo como princípio que ele é, antes de tudo, um educador que intencionalmente cria, sente, pensa e transforma, alguém que representa o papel historicamente definido de socializador do conhecimento sistematizado em Artes.

Por essa via, o trabalho do professor de Artes no ciclo II do ensino fundamental abarca:

- estimular os estudantes a criar e produzir objetos culturais com sua marca pessoal, de forma autônoma e competente;
- compartilhar com eles leituras (sensíveis, analíticas e críticas) de objetos culturais pertencentes aos seus contextos culturais e, também, a outros meios;
- e, finalmente, orientá-los em pesquisas relativas ao contexto (histórico, social, político e econômico) em que os objetos culturais apreciados foram criados, divulgados e consumidos, a fim de que os estudantes possam ressignificá-los e, conseqüentemente, incorporá-los aos seus próprios repertórios culturais.

Para estimular os estudantes a criar e a produzir objetos culturais, o professor de Artes:

- seleciona procedimentos artísticos adequados à realidade da escola em que trabalha e

que os estudantes sejam capazes de fazer de forma autônoma, cooperativa, respeitosa e, acima de tudo, prazerosa;

- desafia os estudantes, fazendo com que se deparem com questões que mobilizem o seu conhecimento prévio em Artes, suas habilidades em desenvolvimento, sua curiosidade, sua iniciativa, suas possibilidades de avaliar resultados, suas necessidades expressivas, sua percepção com relação aos passos de seu processo de criação, sua sensibilidade para observar e refletir sobre seu trabalho e seguir os caminhos que esse lhe suscita, sua disponibilidade para conviver com a incerteza e o resultado não-desejado, seu relacionamento interpessoal e sua abertura para o outro.

Para compartilhar leituras sensíveis, analíticas e críticas de objetos culturais com os estudantes, o professor de Artes:

- seleciona objetos culturais a serem apreciados pela turma e faz perguntas aos estudantes sobre esses objetos, incentivando-os a partilhar significados, e obtém, dessa forma, múltiplas percepções do mesmo objeto que, ao serem verbalizadas pelos estudantes, vão se relacionando e somando-se entre si, tecendo uma compreensão coletiva enriquecida pela diversidade;
- promove, durante a leitura, o aprendizado de conceitos estéticos e de elementos e recursos formais que podem ser utilizados em suas futuras produções e fruições artísticas.

Para orientar pesquisas sobre contextos culturais, o professor de Artes:

- estimula nos estudantes a necessidade de buscar informações, presentes em bibliotecas e acervos, presenciais ou virtuais, que contribuam para o enriquecimento de sua aprendizagem artística formal, tais como imagens, objetos, sons, músicas, canções, textos teatrais, literários, críticos e os que falem sobre a vida de artistas (seus modos de trabalho, a época, o local) e documentos históricos.
- orienta os estudantes a como registrar suas pesquisas e as comunicarem competentemente, tanto para o professor quanto para os colegas.

5.4 Recursos didáticos

Para favorecer a criação e a produção artística dos estudantes de Artes, é importante que o espaço da sala de aula seja especialmente concebido e organizado, sempre a partir das condições existentes na escola.

Essa concepção e organização envolvem:

- organização e distribuição dos materiais a serem utilizados;
- clareza visual e funcional do ambiente;
- marca pessoal do professor e dos estudantes, a fim de criar “a estética do ambiente”;
- característica mutável e flexível do espaço.

Além disso, materiais, suportes e instrumentos artísticos são minimamente necessários, como:

- papéis de diversos tipos;
- lápis, canetas, pincéis e tintas de diversos tipos;
- tesouras, colas e fitas aderentes;
- sucatas variadas (garrafas pet, potes de plástico, caixas de leite, caixas de sapato, caixas de remédio, rolos de papel toalha, rolos de papel higiênico, palitos de churrasco, palitos de dente, palitos de fósforo, bandejas de isopor);
- retalhos de tecidos;
- materiais sonoros (sinos, cocos, madeiras, chocalhos);
- fantasias e figurinos teatrais.

Para que os estudantes possam apreciar, contextualizar, criticar e valorizar os objetos culturais, o professor pode recorrer a bibliotecas, fonotecas e videotecas a fim de colher:

- imagens;
- biografia de artistas;
- textos críticos;
- textos de autor;
- textos literários;
- revistas;
- vídeos;
- fitas de áudio;
- cassetes;
- discos;
- CDs;
- DVDs.

Livros e vídeos recomendados:

- *Coleção Mestres das Artes e Mestres das Artes no Brasil* - Editora Moderna;
- *Coleção Arte e Contexto* - Editora Moderna;
- *Coleção Mestres da Música e Mestres da Música no Brasil* - Editora Moderna;
- *Coleção Pequena Viagem* - Editora Moderna;
- *Coleção Arte para Jovens* - Editora Berlendis;
- *Coleção Arte ao Redor do Mundo* – Editora Callis;
- *Coleção Arte e Sociedade no Brasil* – Editora Callis;
- *Coleção Artistas Brasileiros* – Editora Callis;
- *Coleção Artistas Famosos* – Editora Callis;
- *Coleção Crianças Famosas* – Editora Callis;
- *Óperas para Crianças* – Editora Callis;
- *Coleção Grandes Mestres* – Editora Ática;
- *Coleção Por dentro da Arte* – Editora Ática;
- *Coleção A Arte de Olhar* – Editora Scipione;
- *Coleção A Vida e a Obra* – Editora Madras;
- *Contando a Arte de* – Editora Noovha America;
- *Coleção História da Arte para Crianças* – Edições Pinakotheke;
- *Descobrindo a História da Arte* – Graça Proença - Editora Ática;
- *Livro da Música* - Arthur Nestrovski - Cia das Letrinhas;
- *Moda - Uma História para Crianças* – Kátia Canton - Cosac & Naify;
- *Romeu e Julieta* / *Macbeth* / *Henrique V* / *Sonho de uma Noite de Verão* – Geraldine Mccaughrean - Martins Fontes;
- *Tuhu, o Menino Villa-Lobos* – Karen Acioly - Editora Rocco;
- *Maracatu* – Tony Brandão - Editora Nobel;
- *Fantasias* – Kátia Canton - Martins Fontes;
- *Escultura Aventura* – Katia Canton- DCL;
- *Arte e Sociedade no Brasil* volumes 1, 2 e 3 - Aracy Amaral e Andre Toral - Editora Callis;

- *Livro do Ator* - Marcelo Cipis e Fávio de Souza - Cia das Letrinhas;
- *Teatro* – Raquel Coelho - Editora Formato;
- *A arte da Animação* – Raquel Coelho - Formato Editorial;
- Música - Charles Murray - Editora Callis;
- *Videoteca Arte na Escola*;
- *Midiateca do Itaú Cultural*;
- Centro de Documentação Musical Maestro Eleazar de Carvalho;
- *Coleção Sons da Natureza* – - Azul Music;
- *Coleção Best of* - Warner Music;
- entre outros.

O uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) também é recomendado. Existem inúmeros *sites* que podem ser utilizados em projetos e seqüências didáticas. Por exemplo:

Linguagem visual:

- Itaú Cultural - http://www.itaucultural.org.br/
- Masp - http://www.masp.art.br/
- Projeto Portinari - http://www.portinari.org.br/
- Museu da Faap - http://www.faap.br/museu/
- Museu da Imagem e do Som RJ - http://www.mis.rj.gov.br/
- MAC-USP - http://www.mac.usp.br/
- MAM SP - http://www.mam.org.br/
- MAM Rio - http://www.mamrio.com.br/
- Museu Histórico do Maranhão – http://www.cultura.ma.gov.br/site_mham/mham/index.jsp
- Museu Histórico Nacional - http://www.museuhistoriconacional.com.br/
- Museu Imperial - http://www.museuimperial.gov.br/
- Museu Lasar Segall - http://www.museusegall.org.br/
- Museu Nacional de Belas Artes - http://www.mnba.gov.br/

- Museu do Índio - http://www.museudoindio.org.br/
- Museu regional - http://www.uesb.br/museu/
- Pinacoteca - http://www.saopaulo.sp.gov.br/saopaulo/cultura/museus_pinac.htm
- Site Tarsila do Amaral - http://www.tarsiladoamaral.com.br/
- Site sobre artesanato - http://www.artesanatonarede.com.br/
- Site sobre cultura popular - http://www.culturapopular.com.br/
- Site sobre cordel- http://www.camarabrasileira.com/cordel.htm
- Site sobre cultura brasileira - http://www.brasilcultura.com.br/
- entre outros.

Linguagem musical:

- Site Brasil festeiro - http://www.brasilfesteiro.com.br/index.html
- História da música - http://almanaque.folha.uol.com.br/musicaoquee.htm
- Discos do Brasil - http://www.discosdobrasil.com.br/
- História da Bossa Nova – http://www.geocities.com/SunsetStrip/Palms/2102/bossap1.html
- História da música brasileira- http://www2.uol.com.br/uptodate/500/index4.html
- Site sobre a tropicália - http://www2.uol.com.br/tropicalia/
- História do carnaval - http://www.geocities.com/aochiadobrasileiro/
- Museu Villa-Lobos - http://www.museuvillalobos.org.br/
- Biblioteca Nacional – Música - http://www.bn.br/fbn/musica/portugues.htm
- Academia Brasileira de Música - http://www.abmusica.org.br/
- Site da Cultura Artística - http://www.culturaartistica.com.br/
- Site do Mozarteum - http://www.mozarteum.org.br/content.asp?contentid=121
- Site sobre MPB - http://www.mpbnet.com.br/index.html
- Site de música - http://www.correiomusical.com.br/
- História da música caipira - http://www.musicacountry.com/caipi.htm

Linguagem teatral:

- Banco de peças teatrais - http://www.centrocultural.sp.gov.br/linha/bpt/bpt.htm
- Site sobre cinema, da Ancine - http://www.cinemateca.com.br/
- Site sobre teatro - http://www.oficinadeteatro.com/forum/dload.php
- Site sobre teatro - http://oficinadeteatro.com/category/teatropedia/
- Site com textos teatrais - http://www.klickescritores.com.br/
- Site do Festival de Londrina - http://www.filo.art.br/
- Site sobre clown - http://www.clown.comico.nom.br/
- Site sobre história do teatro brasileiro - http://www.teatrobrasileiro.com.br/
- Site da atriz Denise Stocklos - http://denisestoklos.uol.com.br/
- Revista virtual de teatro - http://www.interpalco.com.br/

Além disso, o professor pode aproveitar:

- manifestações artísticas da comunidade;
- exposições;
- apresentações musicais e teatrais;
- feiras culturais.

O professor pode, também, contatar artistas e artesãos locais para promover espetáculos e bate-papos com os estudantes no próprio ambiente escolar ou aproveitar eventos e promoções realizadas pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

5.5 Avaliação

Avaliar é uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor que o professor realiza dos trabalhos dos estudantes. Ao avaliar, o professor de Artes precisa considerar a história do processo pessoal de cada estudante e sua relação com as propostas desenvolvidas na escola, observando os seus trabalhos e registros (sonoros, textuais, audiovisuais, informatizados). Os procedimentos de avaliação em Artes, portanto, se relacionam não somente aos conteúdos a serem ensinados, mas também com os modos de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, entendemos que a avaliação em Artes pode ser utilizada no sentido de diagnosticar aquilo que os estudantes já sabem, para acompanhamento do desenvolvimento do estudante e, inclusive, para uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em determinado período.

Quando a avaliação acontece no início do processo, é chamada “diagnóstica”. Quando acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de “avaliação formativa” e, quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar seu resultado, recebe o nome de “avaliação somativa”.

A avaliação formativa é aquela em que o professor de Artes está atento para os processos e aprendizagens dos estudantes. Ele não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa a nota é decorrência do processo, e não o seu fim. último. Nesse caso, o professor de Artes orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar as dificuldades e potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. Por isso, a avaliação formativa favorece os processos de auto-avaliação em Artes, prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas.

Nesse sentido, entende-se que a avaliação em Artes tem um caráter de análise do passado, mas também de prospecção para a construção de propostas futuras, pois a construção de propostas permanentes, de seqüências didáticas e de projetos pode ser definida com maior clareza e significância. Por isso, a avaliação de Artes apresenta três momentos para sua concretização:

- antes da atividade: avaliação do nível de conhecimento artístico e estético dos estudantes;
- durante uma atividade: avaliação de como o estudante interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos;
- depois de um conjunto de propostas ou de um projeto didático: avaliação para analisar como ocorreu a aprendizagem.

Além disso, o professor de Artes e a instituição escolar também precisam ser avaliados sobre o trabalho que realizam, pois a prática pedagógica é social, da equipe de profissionais da escola e da rede educacional como um todo. Avaliar é considerar, também, o modo de ensinar os conteúdos que estão em jogo nas situações de aprendizagem.

5.5.1 Instrumentos de avaliação em Artes

Existem variadas formas de se elaborar instrumentos de avaliação em Artes. Eles podem ser trabalhos, provas, testes, relatórios, interpretações, questionários, referenciados nos objetivos e conteúdos para uma determinada etapa ou ano ou no conhecimento que o professor tem do estágio real de desenvolvimento dos estudantes e do percurso que fizeram na aprendizagem.

O professor de Artes pode, entretanto, construir outros objetos que sejam mais sensíveis ao estágio de desenvolvimento específico dos estudantes, confiando que tais instrumentos proporcionarão a dimensão da possibilidade ou a crença no potencial do seu aprendizado. Um desses instrumentos é a produção de trabalhos de arte, que servem tanto para verificar o caminho do aprendizado do estudante quanto o final do processo. Nesse sentido, a produção de trabalhos de arte permite a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem, já que eles são fruto dos conceitos construídos e das emoções vivenciadas pelos estudantes no decorrer das propostas.

Um instrumento que é tanto ferramenta de avaliação e de auto-avaliação quanto de registro é o portfólio. Ao selecionar os trabalhos que comporão o portfólio, professores e estudantes devem fazer uma auto-análise crítica e cuidadosa, a partir dos objetivos estabelecidos, dos propósitos de cada tarefa ou atividade que estará compondo o instrumento. Os processos de auto-avaliação podem ser individuais e em grupo e não devem ficar restritos apenas aos aspectos mais relativos a atitudes e valores, pois os estudantes podem refletir também sobre seus avanços relativos às suas aprendizagens específicas.

Além desses, outras ferramentas de registro podem e devem coexistir aos instrumentos de avaliação: planilhas de notas, relatórios do desempenho dos estudantes, anotações diárias das aulas, diários do professor, no qual ele anota o que fez, o que foi produtivo e como poderia ser melhorado.

5.6 Exemplo de projeto: Com que roupa?

Sabe-se que **vestuário** - um dos objetos culturais estruturados pela linguagem visual e presente em diversos contextos culturais, tais como as culturas jovem/midiática,

regional, afro-brasileira, indígena brasileira, oriental, ocidental, científica e erudita - é qualquer objeto usado para cobrir certas partes do corpo humano. Como todo objeto cultural, ele apresenta aspectos físicos e materiais; tem modo e processo de produção, divulgação e consumo; revela um uso e uma função social, com forma e significado que variam conforme o contexto no qual se insere.

Por essa via, entende-se que uso de roupas e de acessórios, considerado indispensável pela maioria das pessoas, é guiado por valores culturais. Ao longo da história, diferentes civilizações criaram, produziram, comercializaram e consumiram vestuários diversos e característicos muito mais por motivos culturais do que por necessidade climática. Isso explica por que, mesmo em locais frios, seres humanos andam despidos, utilizando como adereço apenas pigmentos e tintas espalhadas pelo corpo.

Os membros de um mesmo grupo cultural tendem a se vestir de maneira similar, reforçando sua identidade. E isso acontece especialmente entre os jovens. Muitos buscam se vestir de forma a imitar os seus ídolos, como, por exemplo, os cantores famosos. Outros, usam roupas como um modo de protesto. O uso de inscrições, palavras ou frases em estampas, além dos acessórios e modos de arrumar os cabelos, pintar as unhas, pode aumentar consideravelmente o poder de choque dessas maneiras de protesto e de identificação social.

As pessoas também utilizam roupas para indicarem que fazem parte de determinadas religiões e seus rituais. Os sacerdotes das diversas crenças e religiões, como os pajés, os padres da igreja católica, os babalaôs do candomblé, apresentam vestimenta própria que lhes conferem poder e apenas eles podem utilizá-la. Pessoas casadas muitas vezes usam anéis de casamento como símbolo de fidelidade. Muitas mulheres muçulmanas fazem uso do *hijab*, indicando *status* de mulheres respeitáveis.

Sabemos também que o uso de roupas e acessórios mostra a posição social e econômica das pessoas, o que pode reforçar atitudes e preconceitos em relação a elas. Falar sobre preconceitos e atitudes em sala de aula, à primeira vista, pode parecer inadequado. Mas, caso desejemos uma educação que propicie consciência crítica e reflexiva em nossos estudantes, o assunto preconceito pode e deve fazer parte de debates e conversas, sempre mediados pelo professor. É com a mediação do professor de Artes que o estudo do vestuário pode proporcionar uma oportunidade única para que os estudantes se expressem e se posicionem contra preconceitos e atitudes que eles consideram incorretas e precisam ser modificadas.

Além disso, é com a mediação do professor de Artes que os estudantes poderão usar sua imaginação e criatividade, a fim de criar roupas e acessórios com materiais reciclados e reutilizáveis, promovendo seu protagonismo e sua consciência ecológica.

Mas, antes de mais nada, o professor precisa detectar se esse objeto cultural interessa aos jovens. Primeiramente, ele deve observar se na escola existem grupos culturais jovens distintos, como os roqueiros, os *punks*, os rastafári, e utilizar essa diversidade a fim de iniciar um debate acerca das diferentes formas de se vestir presentes na escola. Em conversas informais com eles ou mesmo na sala de aula, o professor pode propor o estudo do vestuário e verificar sua aceitação.

Tendo como pressuposto, então, que o objeto cultural vestuário é um tema significativo para a turma, propõe-se - a título de exemplo - o projeto a seguir, dentre os inúmeros possíveis. O que sugerimos, além de unir as linguagens artísticas, pode ser trabalhado em todos os anos do ciclo II do ensino fundamental com maior grau de complexidade e conforme as expectativas de aprendizagem em Artes.

EMEF Pedro Aleixo – Foto Neila Gomes

Projeto: Com que roupa?

Conteúdo: objeto cultural vestuário, estruturado pela linguagem visual e presente em diversos contextos, como as culturas jovem/midiática, indígena brasileira, popular, erudita, entre outras.

Objetivo geral: ampliar o repertório de conhecimento dos estudantes em relação ao objeto cultural vestuário, identificando, analisando e criticando funções, usos e estilos do vestuário em sua própria cultura e em culturas de outros tempos e lugares.

Duração: aproximadamente 18 aulas no 1º ano; 15 aulas no 2º ano; 15 aulas no 3º ano; e 25 aulas no 4º ano.

Justificativa: o objeto cultural vestuário faz parte da vida dos jovens e seu uso e função culturais envolve uma rede de significados e um complexo sistema de relações e conexões. Descobrir essa rede de significados - relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dão sentido ao vestuário e informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização -, tornará os jovens mais críticos e conscientes de suas atitudes e comportamentos e, também, das atitudes e comportamentos dos outros. Além disso, o trabalho com o vestuário permite o estudo das diversas linguagens artísticas, pois esse objeto da cultura visual tem uma relação direta com objetos de outras linguagens, como as músicas e as dramatizações em diferentes meios de comunicação.

Avaliação: a avaliação do projeto se dá durante os procedimentos, considerando a participação em aula e a entrega de pesquisas e lições de casa e, inclusive, a avaliação dos produtos culturais realizados durante e ao término de cada proposta. Essas análises podem ser feitas pelo professor e podem ser, também, autoavaliações individuais e em grupo. O uso do portfólio como forma de avaliação das propostas realizadas é recomendado.

5.6.1 Projeto Com que roupa? – Primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental

1ª e 2ª aulas: Sessão de desenho animado

Antes de iniciar o trabalho, o professor explica aos estudantes que essa é a primeira proposta do projeto **Com que roupa?,** que se inicia no 1º ano do ciclo II e termina no 4º ano, e tem como objeto de estudo o vestuário.

Além disso, apresenta o objetivo desse projeto, que é ampliar o repertório de conhecimento dos estudantes em relação ao objeto cultural vestuário, reconhecendo, analisando e criticando estilos, usos e funções do vestuário em sua própria cultura e em outros tempos e lugares.

O professor pode ressaltar o fato de que o significado fornecido ao vestuário faz parte de um rede de relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dá sentido aos diversos tipos de roupas e acessórios. Essa rede de significados nos informa sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização cultural.

Propõe-se, como primeira proposta, uma sessão cinema com o desenho animado *Os incríveis*. O desenho animado *Os incríveis* foi produzido pela Pixar Animation Studios, com direção e roteiro de Brad Bird. A história conta as aventuras de uma família de ex-super-heróis que redescobre a verdadeira origem de seus poderes: a sua união. Esse filme é recomendado por unir, de forma divertida, os mundos dos adolescentes e dos super-heróis.

Obs. O professor pode escolher outros desenhos animados que mostrem esse assunto, como *Os cavaleiros do zodíaco*, *Yu-Gi-Oh!*, *Digimon*, *Pokemon*.

Depois da sessão, o professor pode retornar o filme nas cenas em que os ex-super-heróis vão procurar a estilista Edna Moda, que cria e produz uniformes para os super-heróis. No momento em que as novas roupas da família superpoderosa aparecem, o professor pode comentar sobre elas e de como esses trajes os ajudam em seus superpoderes. Outra cena interessante é quando o vilão da história, Síndrome, perde a batalha porque seu uniforme/equipamento não funciona a contento.

Nesse momento, o professor pode pedir que os estudantes registrem em seu caderno de Artes comentários críticos sobre o filme. Essas observações podem ser livres, sem muita direção do professor. Depois de escrevê-las, os estudantes podem socializar suas idéias.

Então, o professor convida os estudantes a participarem, na próxima aula, de uma oficina de leitura de imagens.

3ª aula: Leitura de imagens

O professor pode organizar a turma em roda e começar um bate-papo sobre a importância do vestuário para os super-heróis do filme e para os seus arquiinimigos, sobre a relação que fazemos entre os seus poderes e as cores das suas roupas, o tipo de tecido, as estampas, os acessórios que utilizam.

Como proposta de sensibilização, o professor pode levar para a escola tipos variados de tecidos e deixar que eles os toquem e sintam sua textura, peso, transparência.

Nesse momento, as imagens trazidas pelo professor serão socializadas e ele pode realizar uma oficina de leitura de imagens. Orienta-se que utilize reproduções dos personagens do filme *Os incríveis*, facilmente encontradas na Internet.

Imagem retirada do *site*: http://www.animatoons.com.br/movies/the_incredibles/galeria_de_imagens/07/08.php

Primeiramente, o professor explica aos estudantes que a proposta de leitura faz parte do projeto **Com que roupa?.** Além disso, relata o objetivo que norteia a leitura, que é perceber a relação existente entre as características do vestuário e os atributos de poder e força do herói ou do vilão retratado na imagem.

Esclarece que a leitura será compartilhada e dependerá da verbalização do que cada um vê na imagem apresentada para poder se realizar. Dessa forma, é

importante que todos participem. Não existe certo ou errado para as falas, o essencial é expressar o que se vê.

A leitura da imagem se inicia com os estudantes descrevendo espontaneamente o que vêem. A descrição pode ser acompanhada de um registro na lousa ou em um cartaz, pois a idéia é que a essas anotações se incorporem, sempre, novas percepções à medida que a leitura se desenvolva. O professor pode solicitar aos estudantes para descreverem tudo o que estão vendo nas imagens. Algumas perguntas podem ajudar a mediação da descrição, tais como: Descreva o que você vê na imagem. São pinturas, desenhos ou fotografias? Como é a roupa do herói ou do vilão? De que tecido ou material ela parece ser feita?

Após o momento da descrição, o professor continua estimulando os estudantes a verbalizarem tudo o que vêem na imagem, para que percebam, agora, os elementos formais do vestuário presente nas imagens. O levantamento de elementos como: linha, cor, forma, luz e sombra, volume, textura, perspectiva, entre outros, só poderá ser realizado com estudantes que tenham esse repertório prévio. Do contrário, o professor pode introduzir alguns elementos formais para que os estudantes os observem e identifiquem.

Questões que podem ser levantadas pelo professor para essa etapa, tais como: Quais cores aparecem em cada uma dessas imagens? Quais são as formas? Temos formas geométricas? Quais? Onde? E formas orgânicas? Há linhas na imagem? Em qual das imagens há mais linhas? As imagens apresentam textura? Como são essas texturas: lisas, ásperas, macias? Qual textura parece ser mais suave ao toque?

Todas as falas dos estudantes devem ser acolhidas. É interessante que o professor organize um painel com todos os depoimentos registrados, separando, na medida do possível, os aspectos relativos à descrição, à análise e à interpretação.

O momento da interpretação é muito rico, pois cada um revela idiossincrasias, emoções, referências pessoais. Algumas questões podem estimular a interpretação, tais como: Para você, como podemos saber se um personagem é herói ou vilão olhando para a sua roupa? Que sensações/sentimentos essas imagens provocam? Caso estivessem em movimento, essas sensações e sentimentos se modificariam? Para vocês, qual é a diferença de ver uma imagem estática e outra em movimento?

Após o momento da interpretação, o professor pode contextualizar ou trazer para os estudantes informações concretas sobre as imagens apreciadas.

Os incríveis

O desenho animado *Os incríveis* e a criação dos personagens foram realizados pelo Estúdio Pixar,. O estúdio Pixar foi fundado em 1986. Seu criador, John Lasseter, trabalhava para a Disney antes de montar o seu estúdio. Em 1984, decidiu abandonar o antigo emprego e se unir à companhia de efeitos especiais de George Lucas para fazer filmes de animação.

A empresa começou com 84 funcionários. O desenho *Toy Story* (1995), primeiro longa de animação do grupo, foi também o primeiro do mundo feito totalmente em computador. *Toy Story 2* (1999) foi o primeiro criado, masterizado e exibido digitalmente. Para criar os movimentos dos soldados que aparecem em *Toy Story*, a equipe de animação fez uma experiência: colocou cola na sola de seus tênis e saiu caminhando com eles. A Pixar exigiu que os principais realizadores do filme *Procurando Nemo* (2003) fizessem mergulho antes de criar o desenho. Assim, podiam reproduzir com fidelidade o fundo do mar. No final, os traços ficaram muito "reais" para um desenho animado e o estúdio decidiu simplificá-los. O preço médio de um filme da Pixar é de 1 milhão de dólares.

Os incríveis foi o primeiro desenho da Pixar cujos personagens eram humanos. O DVD do filme, lançado em março de 2005 nos EUA, vendeu 5 milhões de unidades em apenas um dia.

Depois de dar essas informações aos estudantes, o professor pode questionar o fato de um desenho animado não ter apenas um autor, como no caso das obras de artes plásticas. Pelo contrário, ele é um trabalho feito em equipe, com muitos desenhistas, pintores, músicos, técnicos em computação gráfica.

Para concluir, o professor pode conversar com os estudantes sobre todo o processo da leitura, retomando todas as falas registradas e evidenciando a eles como foram construindo sua compreensão dos objetos trabalhados.

Depois da proposta de leitura, o professor pode perguntar aos estudantes como se faz um desenho animado. Caso algum souber, é importante deixar que ele se expresse e explique o processo a seu modo.

Como se faz um desenho animado?

Uma das maneiras de se fazer um desenho animado é a seguinte: em primeiro lugar, os desenhistas fazem um *storyboard*, quase uma história em quadrinhos da história. Ele serve de roteiro, cena a cena, do que será o desenho animado. Para fazer a produção do desenho animado é utilizada uma mesa de luz. Trata-se de uma caixa de madeira com uma luz fluorescente, uma placa de vidro ou acrílico branco e dois pinos de metal. O desenhista prende nos pinos a folha em branco que usará para trabalhar. Quando termina de rascunhar o personagem na posição inicial, coloca uma nova folha sobre ela e faz a cena seguinte. Ele consegue acompanhar a seqüência de movimentos porque, ao ligar a lâmpada da mesa, a luz incide sobre a placa de vidro e torna as páginas mais transparentes. Como estão uma sobre a outra, é possível ver as modificações feitas de um desenho para o outro. Depois de pronta, todas as imagens são passadas para um computador. Um programa as exibe em seqüência, uma depois da outra, com intervalos bem curtos de tempo, o que dá a impressão de movimento. Para fazer uma animação de um segundo, são necessários 12 desenhos, ou seja, 60 segundos de ação exigem a preparação de 720 cenas.

Então, o professor convida os estudantes para participarem, no próximo encontro, de uma oficina de zootrópio de sucata.

Como lição de casa, pede à turma para realizar uma pesquisa sobre o que é zootrópio.

Zootrópio

O zootrópio ou roda-da-vida foi criado em torno de 1834 pelo relojoeiro inglês William Horner. Trata-se de um tambor giratório com frestas em toda a sua circunferência. Em seu interior, montavam-se seqüências de imagens produzidas em tiras de papel, de modo que cada uma estivesse posicionada do lado oposto a uma fresta. Ao girar o tambor, olhando através das aberturas, assiste-se ao movimento.

Dica

O professor pode programar uma visita a um estúdio de animação ou convidar um desenhista dessa área para visitar a escola. Em São Paulo, existem inúmeros estúdios de animação que trabalham com filmes publicitários e desenhos animados.

Da 4ª à 9ª aula: zootrópio de sucata

O professor inicia a oficina de zootrópio de sucata pedindo aos estudantes que socializem suas pesquisas sobre o aparelho.

Depois da socialização, organiza o espaço da sala para a oficina de zootrópio de sucata. Orienta os estudantes em relação à ordem e à limpeza e distribui os materiais de forma a ajudá-los nesse processo.

Oficina de produção de um zootrópio de sucata

Imagem feita com referência ao projeto de Luciana Mourão Arslan

Material utilizado:

Papéis, canetinhas, potes arredondados (de margarina, fundo de garrafa plástica de refrigerante, de sabão em pasta, de paçoca, de sorvete), papel preto, prego, vela e fósforo para esquentar o prego, papel (para as tiras de animação), caneta preta para desenhar e fita adesiva.

Procedimento:

1ª aula: criação do super-herói

O professor organiza a turma em pequenos grupos ou em duplas e pede a eles que criem ou reproduzam um super-herói ou um vilão e planejem com cuidado a roupa do super –herói ou do vilão, escolhendo a cor, a textura, o tipo de tecido, tendo em mente o seu tipo de poder. Depois da produção, o professor pode fazer uma breve apreciação dos desenhos realizados pela turma.

2ª aula. desenho do super-herói em movimento

Para que os estudantes possam ver seu super-herói em movimento no zootrópio, é necessário que o desenhem em posições seqüenciais. Para tanto, faz-se necessário que eles observem alguém em movimento e copiem a seqüência de ações quando alguém anda ou pula, por exemplo. O professor pode orientá-los nessa observação e ajudá-los a desenhar os movimentos corporais em seqüência.

3ª aula: construção do zootrópio de sucata

O professor precisa mostrar aos estudantes um zootrópio de sucata realizado por ele anteriormente. Para que os grupos de estudantes construam o seu próprio equipamento, o professor precisa dar as instruções básicas no quadro de giz e orientá-los a copiar essas orientações em seu caderno de registro. Caso eles não consigam acabar o zootrópio na escola, podem terminá-lo em casa.

4ª aula: desenho da tira de animação

Cada grupo de estudantes pode construir uma ou mais tiras de animação para o seu zootrópio. Na tira, eles desenharão o personagem criado no item 1.

5ª aula: exibição dos trabalhos

Depois de prontos os zootrópios e as tiras, o professor pode promover a socialização dos trabalhos.

Dica

O professor pode conseguir mais informações sobre como fazer um zootrópio no site: http://www.cvdee.org.br/ev_atividadetexto.asp?id=251

Outro site interessante é o animamundi: http://www.animamundi.com.br

Nesse site existem inúmeros desenhos animados brasileiros e internacionais.

Ao final da oficina, o professor sempre orienta os estudantes na limpeza e na organização da sala. Depois, pode retomar o assunto do projeto **Com que roupa?.**

Em roda, o professor pergunta aos estudantes se eles acham que as roupas e acessórios podem dar algum tipo de poder aos personagens que as utilizam, como, por exemplo, o poder de se comunicar com os deuses, ganhar uma batalha, caçar um animal. O professor pode deixá-los levantar hipóteses e criar suas próprias teorias sobre o assunto antes de convidá-los para participar do próximo encontro, que será uma oficina de radionovela.

Da 10ª à 18ª aula: oficina de radionovela

O professor pode iniciar a aula falando aos estudantes sobre a origem dos super-heróis e dos vilões das histórias em quadrinhos e dos desenhos animados.

A origem dos super-heróis e dos vilões

A origem dos super-heróis e de seus arquiinimigos remonta aos primórdios da cultura. Os seres humanos, desde que passaram a buscar explicações para os mistérios da vida, criaram histórias de seres mais que humanos, os heróis, que possuem força sobrenatural.

Essas histórias, ou lendas, eram passadas, inicialmente, de forma oral de geração em geração. Depois que a escrita foi inventada, as histórias dos heróis e de seus inimigos passaram a ser registradas em textos.

O primeiro texto conhecido, *Gilgamesh*, relata as aventuras de um herói sumério dotado de qualidades humanas extraordinárias. A mitologia clássica grega e a nórdica estão repletas de heróis, semideuses e deuses, bons e maus, com poderes fora do comum.

O herói grego mais famoso na história da cultura é Hércules, filho da mortal Alcmena e do deus Zeus. Hércules ficou famoso por ter realizado seus Doze trabalhos. Em cada um desses trabalhos, ele lutou com monstros e vilões e provou-se um herói sem igual.

Depois dessa conversa inicial, o professor fará com os estudantes uma leitura compartilhada de um trecho do livro *Os doze trabalhos de Hércules*, de Monteiro Lobato.

Antes da leitura, o professor pode perguntar aos estudantes se já ouviram falar em Hércules, o herói da história. E, também, se eles já ouviram falar do escritor brasileiro Monteiro Lobato.

Monteiro Lobato

José Bento Renato Monteiro Lobato (Taubaté, 18 de abril de 1882 - São Paulo, 4 de julho de 1948) foi um dos mais influentes escritores brasileiros do século 20. Ele é popularmente conhecido pelo conjunto educativo, bem como divertido, de sua obra de livros infantis, o que seria aproximadamente metade de sua produção literária. A outra metade, que consiste em um número de romances e contos para adultos, foi menos popular, mas, mesmo assim, extremamente importante para a história da literatura brasileira.

Os Doze Trabalhos de Hércules

1º) No Peloponeso, estrangulou o Leão de Neméia - filho dos monstros Ortro e Equidna - que devastava a região e cujos habitantes não conseguiam matar. Acabada a luta, Hércules arrancou a pele do animal com as suas próprias garras e passou a utilizá-la como vestuário.

2º) Matou a Hidra de Lerna, uma serpente com corpo de dragão/cachorro, com nove cabeças (uma delas parcialmente de ouro e imortal), e ele matou-a cortando suas cabeças. Hera enviou ajuda à serpente – um enorme caranguejo, mas Hércules pisou-o e o animal converteu-se na constelação de caranguejo (ou Câncer). Por fim, o herói banhou suas flechas com o sangue da serpente para que ficassem envenenadas.

3º) Alcançou correndo a corça de Cerínia, um animal lendário, com chifres de ouro e pés de bronze, que era sagrado para a deusa Ártemis. A corça corria com assombrosa rapidez e nunca se cansava;

4º) Capturou vivo o javali de Erimanto, que devastava os arredores, ao fatigá-lo após persegui-lo durante horas. Euristeu, ao ver o animal no ombro do herói, teve tamanho medo que foi se esconder dentro de um caldeirão de bronze. As presas do animal foram mostradas no templo de Apolo, em Cumas;

5º) Limpou em um dia os currais do rei Aúgias, que continham três mil bois e que há trinta anos não eram limpos. Estavam tão fedorentos que exalavam um gás mortal. Para isso, Hércules desviou dois rios;

6º) Matou no lago Estínfalo, com suas flechas envenenadas, monstros, cujas asas, cabeça e bico eram de ferro e , pelo seu gigantesco tamanho, interceptavam no vôo os raios do sol. Com seu arco, conseguiu matar alguns e expulsou os restantes para outros países;

7º) Venceu o touro de Creta, mandado por Posídon contra Minos;

8º) Castigou Diómedes, filho de Ares, possuidor de cavalos que vomitavam fumo e fogo, e a que ele dava a comer os estrangeiros que naufragavam durante as tempestades e davam à sua costa. O herói entregou-o à voracidade de seus próprios animais;

9º) Venceu as amazonas, tirou-lhes a rainha Hipólita, apossando-se do seu cinturão mágico;

10º) Matou o gigante Gerion, monstro de três corpos, seis braços e seis asas, e tomou-lhe os bois que se achavam guardados por um cão de duas cabeças e um dragão de sete;

11º) Colheu as maçãs de ouro do Jardim das Hespérides, esse trabalho foi o mais difícil de todos, pois para encontrar o jardim, Hércules percorreu quase todo o mundo. Após tê-lo encontrado, ainda tinha de matar o dragão de cem cabeças que o guardava. Pediu a Atlas que o matasse e durante o trabalho foi Hércules que sustentou o céu nos ombros;

12º) Desceu ao palácio de Hades e de lá trouxe vivo Cérbero - cão de três cabeças, guardião do submundo.

Depois da leitura compartilhada e da contextualização realizada pelo professor, a turma será organizada em grupos. Cada grupo escolherá um dos 12 Trabalhos de Hércules e fará uma **radionovela** sobre ela.

Inicialmente, o professor pode fazer propostas de sensibilização com os estudantes em relação aos **sons e suas qualidades**. Para tanto, pode propor que eles ouçam radionovelas e programas de rádio e percebam o quanto os sons incidentais e as músicas enriquecem a narrativa e envolvem o ouvinte, sempre orientando-os a registrar as suas percepções em seu caderno de Artes.

Dica

Caso a escola tenha laboratório de informática com caixa de som, o professor pode apresentar para os estudantes radionovelas antigas, no site da Biblioteca do Futuro:

http://www.bibvirt.futuro.usp.br/sons/vozoteca/radionovelas

Radionovela

O rádio é um veículo de comunicação que estimula nos estudantes a capacidade de descrever e sintetizar os acontecimentos a serem narrados por meio da oralidade, dos sons e da música. Usando muita imaginação e habilidade, eles terão que recontar um dos 12 Trabalhos de Hércules utilizando sons incidentais, trechos de músicas e entonações de voz para envolver o ouvinte.

Orientações: Em primeiro lugar, os estudantes terão que escrever uma adaptação do capítulo do livro de Monteiro Lobato para roteiro de rádio.

Ao escrever o roteiro, precisam acrescentar nele as inserções de sons e músicas. Além disso, escreverão as entonações de voz para cada fala.

O professor pode ajudá-los a criar descrições ricas e cheias de detalhes do vestuário dos personagens presentes nos 12 Trabalhos de Hércules, enfatizando as características formais dos tecidos e materiais utilizados, tais como as cores, textura, forma.

Depois, o professor pode ajudá-los a ensaiar a apresentação, inclusive com as inserções de sons e de músicas.

Depois de bem ensaiados, poderão apresentar suas radionovelas aos colegas e ao professor. Podem também gravar as apresentações com gravadores portáteis ou de mão.

Exemplo de roteiro:

Falas	Personagem	Som incidental
Boa tarde, amigos! No ar, o Programa Nossa Gente. Hoje com a história "O Filho de Maria".	Locutor	
Hoje eu acordei com muita fome. Por isso estou indo comprar alguns frios para fazer um lanche. E não existem queijos mais gostosos do que os da Padaria do seu Joaquim. Por falar nisso, é a Dona Maria quem está no balcão. Oi Dona Maria!	Jorge, Narrador; calmo	Som de mercearia
Que é?	Maria, triste	
Nooossa, hã! Eu vim apenas comprar um pouco de queijo e presunto!	Jorge, assustado	

Dica

Aproveite o programa Educom.rádio, que faz parte dos projetos que estão sendo realizados nas escolas da rede municipal de ensino.

Observação: Caso a escola ainda não faça parte do programa Educom.rádio, essa proposta pode ser feita sem uso de tecnologia. Os estudantes podem improvisar sons incidentais, utilizando materiais sonoros diversos e a própria voz, e apresentar sua radionovela na sala de aula, ao vivo.

Depois de gravadas, ou apresentadas, as radionovelas, o professor terá condições de avaliar o trabalho do projeto com a turma. A auto-avaliação é recomendada, pois os estudantes podem recorrer ao seu caderno de Artes e às propostas e produtos realizados (crítica do filme, leitura de imagem, zootrópio e radionovela) para verificar de que forma o seu patrimônio cultural foi ampliado e o que aprenderam no processo em relação a técnicas, procedimentos, conceitos, atitudes e valores.

5.6.2 Projeto Com que roupa? Segundo ano do ciclo II do ensino fundamental

1ª aula: Oficina de leitura de imagens

Primeiramente, o professor explicita aos estudantes que a proposta a seguir faz parte do projeto **Com que roupa?**, iniciado no 1º ano do ciclo II, e reapresenta o objetivo do trabalho, que é ampliar o seu repertório cultural em relação ao objeto vestuário, reconhecendo, analisando e criticando estilos, usos e funções do vestuário em sua própria cultura e em outros tempos e lugares.

O professor pode retomar o projeto realizado no ano anterior, relembrando as propostas e os produtos realizados pela turma.

O professor explica, então, que a leitura de imagem será compartilhada e dependerá da verbalização do que cada um vê nas imagens apresentadas para poder se realizar. Assim, é importante que todos participem. Não existe certo ou errado para as falas, o essencial é expressar o que eles vêem e sentem.

Manto Tupinambá
Mantelete Emplumado Tupinambá – Pernambuco
Plumas de Guará e fibras naturais
102 cm, século 17
National Museum of Denmark
Copenhague – Dinamarca

A leitura do objeto cultural se inicia com os estudantes descrevendo espontaneamente o que vêem na imagem. Essa descrição pode ser acompanhada de um registro na lousa ou em um cartaz, pois a idéia é que a as anotações incorporem sempre novas percepções, à medida que a leitura se desenvolve.

Algumas perguntas podem ajudar a mediação da descrição: O que seus olhos percebem? É uma pintura, desenho ou fotografia do objeto? Descreva essa vestimenta.

Após o momento da descrição, o professor começa a análise formal do objeto: Quais os materiais utilizados nesse manto? Quais cores aparecem? Quais são as formas? Temos formas geométricas? Quais? Onde? E formas orgânicas? Há linhas? O objeto apresenta textura? Como são essas texturas: lisas, ásperas, macias?

Em muitos momentos, os estudantes verbalizam espontaneamente sensações, emoções, lembranças que afloram com a visão das imagens. Todas as falas dos estudantes devem ser acolhidas. É interessante que o professor organize um painel com todos os depoimentos registrados, separando, na medida do possível, os aspectos relativos à descrição, à análise e à interpretação.

O momento da interpretação é muito rico, pois cada um dos participantes pode revelar idiossincrasias, emoções, referências pessoais, sua visão dos objetos. Algumas questões podem estimular a interpretação: Que histórias esse objeto nos conta? Que sensações/sentimentos essa imagem lhe provoca? O que é esse objeto, para que serve ou serviu? Para que alguém se vestiria com esse manto? Que nome você atribuiria a esse objeto?

Na etapa da contextualização, o professor apresenta o contexto histórico, social e cultural em que o objeto foi realizado.

O Manto Tupinambá foi realizado por índios da tribo Tupinambá de Pernambuco. Foi confeccionado com penas de guará, um pássaro vermelho que ainda habita as matas brasileiras, mas está em extinção. O manto mede 1,2 metro de comprimento e era usado pelo pajé em festas e rituais indígenas. Foi levado de Pernambuco para a Europa por Maurício de Nassau durante a ocupação holandesa no nordeste brasileiro, entre 1637 e 1644, e presenteado ao rei da Dinamarca. Hoje, ele encontra-se no Museu Nacional da Dinamarca. Conhecemos muito poucas peças das artes indígenas antigas, dos primórdios da colonização. A maioria delas foi levada para a Europa como objetos de curiosidade do Novo Mundo.

Arte Plumária

A arte plumária continua sendo uma das manifestações artísticas mais expressivas do índio brasileiro, pois explora uma matéria-prima de incomparável beleza, que oferece uma diversidade de textura e cores resultantes do emprego de penas e penugens. As diferentes sociedades e culturas indígenas brasileiras de todos os tempos, cada uma cultivando estilos próprios, desenvolveram procedimentos técnicos e senso estético altamente avançados na confecção de objetos de arte plumária.

Os artigos de arte plumária indígena são confeccionados com penas de aves e não servem apenas para enfeitar o corpo. As plumas são também incorporadas a outros objetos, como armas, instrumentos musicais e máscaras, articulando linguagens simbólicas que transmitem aspectos relativos a sexo, idade, filiação, posição social, importância cerimonial, cargo político e grau de prestígio de seus portadores.

Há cinco mantos tupinambás no mundo. Dois estão no Museu Nacional da Dinamarca. Os tupinambás que vivem em Ilhéus, na Bahia, pediram que o manto voltasse ao Brasil. Houve muita discussão sobre a quem pertence o manto: aos índios tupinambás, descendentes do grupo que confeccionou o manto, ao governo brasileiro, que representa os interesses de todos os seus cidadãos, ou à Dinamarca, que guardou e manteve o manto preservado até hoje? Esse debate certamente irá mobilizar os estudantes.

Nesse momento, algumas questões podem vir à tona: Arte ainda é arte, quando realizada sem intenção artística? Quem define o que é arte: aquele que a produz, o público em geral, os críticos? Quando reconhecemos um objeto como obra de arte, ele ainda pertence ao artista ou passa a pertencer aos olhos do mundo? Por que os índios tupinambás construíam mantos? Por que o Manto Tupinambá é hoje considerado obra de arte? Em nossos dias, ao realizar um trabalho, o artista pode se utilizar como material partes de aves ou outros animais que estejam em extinção? Você acredita ser uma atitude ecologicamente correta?

Para concluir, o professor pode conversar com os estudantes sobre todo o processo da leitura, retomando todas as falas registradas e evidenciando a eles como foram construindo sua compreensão do objeto apreciado.

Depois da proposta, o professor convida os estudantes, organizados em grupos de até seis estudantes, a pesquisarem sobre **Vestimentas utilizadas nos rituais dos povos indígenas do Brasil**. O trabalho será apresentado pelos estudantes na forma de seminário e de apresentação teatral.

Da 2ª à 10ª aula: Seminários sobre vestimentas utilizadas nos rituais dos povos indígenas do Brasil

Nessas aulas, os estudantes, com a orientação do professor, prepararão um seminário sobre vestimentas utilizadas nos rituais dos povos indígenas do Brasil. Para tanto, farão uma pesquisa sobre o assunto na biblioteca da escola e em *sites* da Internet.

Roteiro de pesquisa

1. Escolha da comunidade tribal a ser pesquisada. Sugestões: Guarani, Ianomani, Karajá, Pataxó, Potiguara, Tikuna, Tupis, Tupinambá, Txucarramãe, Wai-wai, entre outras.
2. Divisão das tarefas do grupo: quem vai pesquisar, quem vai redigir, quem vai fazer os cartazes, quem vai apresentar.
3. A pesquisa a ser realizada será indireta, ou seja, será feita em livros e revistas na biblioteca da escola e em *sites* da Internet.
4. Depois da pesquisa realizada, o grupo precisa unir as anotações e fazer uma análise e avaliação, eliminar as repetições, selecionar as informações.
5. Caso o grupo sinta falta de mais informações, para que o trabalho fique mais completo, deve continuar a pesquisar.
6. Redação do texto.
7. Avaliação do texto produzido: Está claro? Objetivo? Bem redigido, sem erros? Bem organizado? Bem ilustrado?
8. É necessário incluir todas as informações necessárias à identificação do trabalho (título e, se houver, subtítulo da pesquisa, nome dos participantes, ano, escola, data) e fazer o sumário.
9. O professor deve lembrá-los de acrescentar a bibliografia consultada, que deve aparecer no final do trabalho sob o título “Referências bibliográficas”, em ordem alfabética.

Dica

Na pesquisa em livros e revistas, o professor pode orientar os estudantes que: é importante ler com cuidado o sumário (nas páginas iniciais) ou o índice (nas páginas finais) e escolher o que será útil à sua pesquisa. Antes de começar a tomar nota, é importante ler todo o capítulo para ter uma visão de conjunto. Anotar em um caderno, durante a leitura, algumas abreviaturas que ajudem o estudante a localizar rapidamente as páginas ou parágrafos que pretende reler. Por exemplo: p. 103 do livro tal.

Se o material for do estudante, pode sublinhar, a lápis, frases ou trechos que considerem importantes. Na margem, ele pode anotar uma palavra ou expressão-chave sobre o conteúdo desse trecho. Dessa forma, quando fizer as anotações, o estudante pode ler apenas as páginas ou trechos que destacou da primeira vez. É importante, durante as observações, tomar cuidado para não repetir idéias. Quanto mais completas forem suas anotações, mais rica será a pesquisa.

Ao usar a Internet, é preciso selecionar as informações, senão acaba perdendo muito tempo. Uma boa idéia é organizar uma agenda dos *sites* visitados. Para ter certeza de que os dados e informações são corretos, é necessário verificar a origem do *site*, ou seja, quem escreveu aquela página. Dê preferência a *sites* de escolas, empresas, instituições de pesquisa e órgãos oficiais, que são mais confiáveis.

Após o término da pesquisa, o professor pode orientar os estudantes quanto aos procedimentos de apresentação do seminário.

Seminário

Inicialmente, o professor pode levantar os conhecimentos prévios dos estudantes com o objetivo de identificar o que eles sabem a respeito de como se organiza um seminário, perguntando a eles sobre o que um seminário tem que ter, qual o papel dos participantes (expositor, platéia, professor) e o que não pode acontecer durante a apresentação.

Depois dessa conversa, o professor explica aos estudantes que um seminário tem por objetivo permitir ao expositor transmitir informações a um público sobre determinado assunto pesquisado. Para que isso aconteça, é necessário que o expositor faça uso da linguagem oral, assim como dos recursos materiais, como, por exemplo, cartazes contendo gráficos, tabelas, ilustrações, a própria lousa, mapas (do mundo, das regiões). Por isso, é importante criar um roteiro de apresentação do assunto pesquisado.

Nesse momento, o professor pode solicitar aos estudantes que retomem, na classe, os resumos dos conteúdos pesquisados para preparar a apresentação, acompanhando-os na elaboração do esquema orientador da fala, utilizando algumas palavras-chave.

O professor pode ensiná-los a preparar os cartazes, destacando a importância da disposição das imagens e das frases de síntese. De posse dos esquemas e dos cartazes, que devem ser revisados pelo professor, os estudantes estudam o tema em casa para, na aula seguinte, fazerem o ensaio da apresentação. O professor precisa reservar um tempo para essa preparação. Nesse tipo de apresentação, todos devem ter um papel, e aquele que não falar dessa vez falará na próxima.

De acordo com o número de grupos, reserve mais ou menos tempo para as apresentações. Caso a escola tenha filmadora, combine com os estudantes a filmagem dos seminários, para facilitar a avaliação final, uma vez que essa pode ser feita a partir da análise das imagens do vídeo.

Dica

O professor pode orientar os estudantes a pesquisarem no site do Museu do Índio do Rio de Janeiro: http://www.museudoindio.org.br/.

Ou programar uma visita ao Museu do Índio na cidade de Embu:

Rua da Matriz, 54, centro, tel. (11) 4704-3278.

Livros:

ZANNONI, Cláudio *et al*. *Rituais indígenas brasileiros*. São Paulo : CPA, 1999.

VIETLER e CARVALHO. *Rituais indígenas brasileiros*. São Paulo, Ed. do Autor, 2000.

Da 11ª à 15ª aula: Dramatização

Depois da apresentação dos seminários, os grupos, com ajuda do professor, farão pequenas dramatizações em que reproduzirão partes dos rituais pesquisados por eles.

Para tanto, antes de começar a oficina, o professor pode realizar propostas de sensibilização com os estudantes, com exercícios de expressão corporal, vocal e dramática.

Exercícios de sensibilização

Exercício 1:

- os estudantes se sentam de forma confortável e observam a freqüência de sua respiração, o som, o esforço;
- os estudantes falam seu nome em voz alta;
- com os olhos fechados, os estudantes escrevem seu nome no ar com as pontas do dedo indicador;
- os estudantes associam seu nome a algum tipo de animal ou planta e, de olhos abertos, utilizam o corpo para representar o tipo que ligaram ao seu nome.

Exercício 2:

- os estudantes formam pares e o professor os orienta a não falar durante o exercício;
- durante alguns minutos, um estudante imita o outro, seus gestos, sua expressão facial;
- o professor troca os pares, até a brincadeira cansar.

Exercício 3:

- - o professor organiza a turma em seis grupos;
- - cada grupo escolherá um deles para ser o ator;
- - cada grupo irá criar uma seqüência de ações que o ator irá representar. Por exemplo: o estudante vai andar até a cadeira, sentar, pegar o lápis, a folha de papel, escrever, dobrar a folha e levantar da cadeira;
- - o professor pede para que o grupo invente um som para cada ação. Eles podem utilizar o som da voz ou podem utilizar materiais sonoros e instrumentos musicais construídos com sucata.

Exercício 4:

- o professor pede para um estudante ir para a frente da classe e contar para os outros, utilizando apenas gestos, algo que aconteceu com ele;
- a classe participa com perguntas, que ele deve responder apenas com gestos;
- aplausos e vaias são bem-vindos!;
- quem acertar, é convidado a vir para a frente da classe e repetir o exercício.

Roteiro de produção teatral

1. Divisão de tarefas (alguns estudantes podem acumular funções): diretor, atores, figurinista, cenógrafo, diretor musical.
2. Criação de cenários, figurinos, escolha de objetos de cena, iluminação e trilha sonora: lembre-se de pedir para os estudantes respeitarem a contextualização do ritual, atentando para detalhes como gestos, sons, adereços.
3. Ensaio: o ensaio e a repetição das cenas são essenciais a qualquer espetáculo. Nesse momento, os atores também podem encenar sem texto, usando apenas a expressão corporal, de forma a acentuar a representação dos sentimentos e emoções.
4. Apresentação: é o dia mais importante desse projeto! O professor deve ajudar os estudantes a divulgar a apresentação, convidar outras classes da escola. Esse é um excelente momento de trazer a comunidade para dentro da escola.

Depois do espetáculo: como a classe foi organizada em grupos, enquanto um grupo se apresenta, os outros grupos poderão fazer uma crítica das apresentações a que assistirem. Para tanto, o professor orienta os estudantes a registrar suas opiniões, pois deverão entregar ao professor uma crítica por escrito.

O texto crítico deve conter a opinião do estudante sobre:

- *performance* dos atores;
- figurinos;
- música;
- respeito ao contexto histórico-social pesquisado pelo grupo.

Nesse momento, o professor já tem condições de avaliar o trabalho do projeto com a turma. A auto-avaliação é recomendada, pois os estudantes podem recorrer ao seu caderno de Artes e às propostas e produtos realizados (leitura de imagem, pesquisa e dramatização, com confecção de adereços e figurinos, além de trilha sonora), para verificar de que forma o seu patrimônio cultural foi ampliado e o que aprenderam no processo em relação a técnicas, procedimentos, conceitos, atitudes e valores.

5.6.3 Projeto Com que roupa? Terceiro ano do ciclo II do ensino fundamental

1º aula: contação de histórias e leitura de imagem

Primeiramente, o professor explicita aos estudantes que a proposta de leitura faz parte do projeto **Com que roupa?,** iniciado no 1º ano do ciclo II, e reapresenta o objetivo do trabalho, que é ampliar o seu repertório cultural em relação ao objeto vestuário, reconhecendo, analisando e criticando estilos, usos e funções do vestuário em sua própria cultura e em outros tempos e lugares.

O professor pode retomar o projeto realizado no ano anterior, relembrando as propostas e os produtos realizados pela turma.

Depois da conversa inicial, o professor contará para a turma o conto *A roupa nova do rei*, escrita por Hans Christian Andersen.

A roupa nova do rei

A história conta que um imperador muito vaidoso gastava fortunas com novas roupas e tinha um traje para cada momento do dia. Quando perguntavam onde estava o imperador, ao invés de ouvirem: está caçando ou tomando o seu café da manhã, as pessoas sempre ouviam: o imperador está se vestindo! Dois vigaristas aproveitam para tirar muito ouro do imperador: prometeram fazer-lhe uma linda roupa, mas que só poderia ser vista pelos inteligentes. Vestindo "o traje" confeccionado pelos vigaristas, ou melhor, nu, o rei desfila ante os olhos do povo. Todos o vêem nu, mas não revelam a verdade, pois querem ser considerados inteligentes e, assim, permanecerem em seus cargos. Deslumbrados, fingem que acham a roupa maravilhosa. Apenas um menino, do fundo de sua inocência, grita: o rei está nu!

Ao contar histórias, o professor:

1- Anteriormente, faz uma leitura silenciosa da história para saber de toda a trama, antevendo o ambiente e o esquema geral.

2 - Lê novamente, anotando as características dos personagens, seus nomes, frases essenciais, lugares e situações que chamem atenção. Faz anotações breves de coisas que poderiam ser esquecidas.

3 - Grava na memória, principalmente, o início e o término do relato.

4 - Conta a história para si mesmo, em voz alta, de preferência diante do espelho, marcando o tempo gasto .

5 - Exercita a entonação de voz adequada, dramática, porém com boa dicção, dando uma voz própria a cada personagem e controlando o tom de voz, de modo a passar sentimentos de calma, segredo, atenção, emoção, medo. Gesticula para enfatizar, porém, dando a exata medida, de modo a não exagerar e cair no ridículo.

6 - Certifica-se de incluir no relato a descrição completa do cenário, possibilitando aos ouvintes imaginar onde a história ocorre. Toma cuidado para não entrar em detalhes demais e cair na monotonia.

7 - Relê a história no dia em que irá contá-la e repassa os pontos principais alguns minutos antes.

8 - Acomoda bem a audiência, pede silêncio e dá uma introdução sobre o que irá dizer.

9 - Entrega-se à história, sendo fiel ao que foi ensaiado.

10 - Não permite interrupções. Os comentários ficam para o final, podendo mesmo serem estimulados no caso de assuntos polêmicos.

Depois de contar a história, algumas questões podem ser debatidas: Por que o rei acredita estar vestido? O que o menino representa nesta história? Por que todos mentem? Você já ouviu a expressão o rei está nu? Em que situação? Você já viu alguém dizer uma verdade que todos gostariam de dizer, mas não tinham coragem?

O professor pode deixá-los falar à vontade e pede para os estudantes registrarem seus comentários e suas idéias em seu caderno de Artes. E os convida para apreciar a charge **O rei estava vestido**, do cartunista brasileiro Laerte.

Imagem da charge
O rei estava vestido
Laerte Coutinho
1º Salão de Humor de Piracicaba – 1974
Primeiro lugar

Cada estudante recebe uma cópia da charge do cartunista Laerte. Antes de iniciar a leitura propriamente dita, o professor sonda se os estudantes têm alguma familiaridade com esse gênero: Que linguagem é essa? O que é uma charge? Onde podemos encontrar charges? Que materiais foram utilizados pelo artista? Qual é o suporte? O que um artista precisa saber para fazer uma charge?

A leitura da charge começa com a descrição. Os estudantes verbalizam o que vêem. Eles observam, inicialmente, o que a cena mostra e a descreve. Nesse momento, o professor registra todas as falas em local visível, para serem retomadas posteriormente.

Na análise, partimos para a desconstrução da imagem. Cada parte é estudada minuciosamente. Algumas questões podem ser formuladas para que os estudantes reconheçam a temática dessa charge: O que está acontecendo nessa cena? Quais são os assuntos abordados na charge? Como são os personagens? Que ações realizam? O que essas ações nos dizem?

O professor pode fazer perguntas quanto aos aspectos formais da imagem, introduzindo alguns conceitos, dependendo do ano e da faixa etária dos estudantes: Existem cores nessa charge? Quais são? Qual é o ponto de vista do desenhista? Existem

deformações nas figuras dos personagens? Onde está o foco de luz? Existem linhas nessa charge? De quais tipos? Existe algum movimento registrado no desenho? Qual?

Depois da análise formal, o professor pode começar a orientar a interpretação da imagem: Quem é o personagem que grita? Por que grita essa frase? Como o desenhista conseguiu mostrar o seu sofrimento?

Os estudantes vão imaginar várias situações para essa cena, mas o professor pode dirigir a interpretação ao unir a charge ao conto de Andersen: Qual é a relação dessa charge com a história *A roupa nova do rei*? Por que o personagem grita o contrário do que grita o menino da história? As circunstâncias do menino da história e as do homem da charge são diferentes? Como é que a frase escrita está disposta dentro do balão? Quem são esses homens com caras de maus? Como eles se comportam na cena? Por que escondem os olhos? Qual é a relação entre a frase o rei está nu com a frase o rei estava vestido? Por que a segunda frase traz um verbo no passado? Quem é o rei? Onde está esse rei?

Nesse momento, o professor pode começar a contextualizar a imagem: nessa charge, o personagem parece "precisar" desmentir o que dissera no passado: o rei está nu, dizendo no presente: o rei estava vestido.

Realizada em 1974 pelo cartunista brasileiro Laerte Coutinho, essa charge é uma metáfora à época da ditadura militar, quando muitas pessoas foram perseguidas e torturadas por lutarem por ideais e por uma sociedade mais justa e igualitária. Durante esse período, muitos brasileiros foram torturados e, para não morrer, tiveram de afirmar que o rei estava vestido. Por duas décadas, os brasileiros não puderam votar. Por duas décadas, a produção artística e cultural do País esteve sob pesada censura e precisou de metáforas para poder dizer o que precisava ser dito. As pessoas passaram a compreender tudo por essa linguagem invertida e não direta.

Laerte Coutinho

Laerte Coutinho, conhecido como Laerte, nasceu em 10 de junho de 1951. Desenhou para diversas revistas e jornais. Foi cartunista em sindicato de São Paulo, criando personagens para que os operários das fábricas se conscientizassem e lutassem por seus direitos. Participou do Salão de Humor de Piracicaba. Entre os vários personagens, produziu Piratas do Tietê, que inspirou uma peça de teatro.

No fechamento da leitura é interessante retomar os registros das falas dos estudantes para confirmar hipóteses, comparar dados com observações, enfim, evidenciar como todo o processo de leitura se desenvolveu.

Depois dessa proposta, o professor pode convidar os estudantes para a próxima aula, que será sobre desenho de charges, cartum e caricatura.

Da 2ª à 4ª aula: Oficina de charge, cartum e caricatura

Antes de iniciar a oficina, o professor pode apresentar aos estudantes reproduções de charges de outros desenhistas, ressaltando as características formais da ilustração, tais como:

- uso de metáforas;
- textos que contradizem as imagens;
- temas contemporâneos, em geral ligados à política.

Além disso, o professor pode ressaltar as diferenças entre as categorias de humor gráfico (charge, caricatura e cartum), trazendo exemplos recortados de jornais e revistas atuais, que se encaixem nas três definições:

- a charge tem caráter político (como o desenho de Laerte);
- o cartum promove a crítica de costumes;
- a caricatura é a representação gráfica de uma pessoa, cujas feições e traços mais característicos da personalidade são exagerados, deformados e evidenciados pelo artista.

Entretanto, muitas vezes, a caricatura faz parte de uma charge ou de um cartum ou aparece de forma independente.

Depois dessas explicações, o professor pode convidar os estudantes a participar de uma oficina de desenho de charge, cartum e caricatura, tendo como tema a relação vestuário e posição social.

Oficina de charge, cartum e caricatura

Tema: Vestuário e posição social.

Material: papel e canetinhas.

Procedimento: o professor, inicialmente, orienta aos estudantes de que o desenho de humor está mais diretamente ligado à observação e à técnica de desenho, entretanto, existem algumas dicas que podem ajudar:

- o desenho precisa ser realizado num espaço razoável para que o desenhista tenha liberdade de trabalhar. Uma boa opção é usar as dimensões 25 cm x 18 cm;

- deixar reservado os espaços para a parte escrita, caso seja necessário usar esse recurso;

- o rascunho deve sempre ser feito com lápis. Apenas após o trabalho apurado é que se passa a caneta por cima.

Depois de prontas, o professor pode realizar uma breve apreciação das charges, cartuns e caricaturas produzidas com a turma.

Dica

O professor pode indicar para os estudantes o site Charge online: http://www.chargeonline.com.br/.

Livro sobre charges:

ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo*. Maringá, PR: Eduem, 2000.

Da 5ª à 15ª aula: Oficina de teatro de marionetes

Nessa proposta, os estudantes criarão um teatro de marionetes apresentando o conto *A roupa nova do rei*, de Hans Cristian Andersen.

Para tanto, os estudantes farão uma adaptação do conto para texto teatral, precisarão criar as marionetes, além de pensar numa trilha sonora.

A marionete de fios, ou simplesmente marionete, é composta por três elementos estruturais: o boneco ou figura animada, representando um ser humano, animal ou criatura antropomórfica; os fios de comando, que comunicam ao boneco os gestos e ações pretendidas pelo animador; o comando ou cruzeta, destinada a controlar os fios e os movimentos do boneco.

Trata-se de uma técnica comum em diferentes culturas, mas com grande complexidade formal, tanto na construção da figura como do seu sistema de manipulação (comando ou cruzeta). A funcionalidade da marionete depende de uma compreensão adequada dos seus princípios mecânicos e estruturais.

Confecção de marionetes

Para a confecção de marionetes, podem ser utilizados materiais reaproveitados ou fazê-los com papel machê - que é uma técnica simples que reaproveita papel jornal e pode ser usado para a confecção de peças, máscaras, objetos de decoração, marionetes e o que mais se quiser criar. Depois de secas, as peças podem ser lixadas e pintadas.

Material:

- 1 jornal;
- 250 g de cola branca;
- grude (cozinhar 4 colheres de amido de milho em dois copos de água até engrossar, pode ser feito com farinha de trigo ou polvilho);
- talco industrial (para endurecer);

Deixa-se o jornal de molho no dia anterior com uma colher de sopa de sabão em pó. Para melhorar a qualidade pode-se misturar à receita 20 filtros de café (usados e lavados) picados e batidos no liquidificador, coar e espremer para tirar toda água (espremer com um pano). O jornal também deve ser coado e espremido. Mistura-se a cola, o papel e o grude. Acrescenta-se o talco até adquirir a consistência desejada (uma massa uniforme que possa ser modelada).

As roupas dos bonecos podem ser feitas com retalhos ou com papéis diversos.

Depois de feitos os bonecos, é importante ligar os fios aos pés, aos braços e à cabeça do boneco, para, então, amarrá-los à cruzeta. Para tanto, sempre tenha uma marionete pronta como modelo.

Adaptação do conto para texto teatral

Uma adaptação envolve transformar o conto em cenas. Depois da divisão da história por cenas, os estudantes, com a ajuda do professor, as transformam em narrações e diálogos. Para tanto, faz-se necessário estipular as falas dos personagens, bem como suas entonações.

Trilha sonora

A trilha sonora é uma música ilustrativa, que acompanha as cenas e os diálogos de peças de teatro e de filmes cinematográficos, além de rádio e telenovelas. As trilhas podem ser músicas originais - ou seja criadas para isso - ou adaptadas, produzidas anteriormente.

Além das músicas, as trilhas sonoras envolvem o uso de sons incidentais ou sons que ilustram movimentos e ações. Esses sons podem ser obtidos com materiais sonoros ou com instrumentos musicais construídos com sucata.

Depois do espetáculo: como a classe foi organizada em grupos, enquanto um grupo se apresenta, os outros grupos poderão fazer uma crítica das apresentações a que assistirem. Para tanto, o professor orienta os estudantes a registrar suas opiniões, pois deverão entregar ao professor uma crítica por escrito. O texto crítico deve conter opinião do estudante sobre:

- adaptação de texto;
- *performance* dos manipuladores das marionetes;
- acabamento dos bonecos;
- música.

Nesse momento, o professor terá condições de avaliar o projeto com a turma. A auto-avaliação é recomendada, pois os estudantes podem recorrer ao seu caderno de Artes e às propostas e produtos realizados (leitura de imagem, adaptação de conto para texto teatral, apresentação de teatro de marionetes, com a confecção dos bonecos, além de trilha sonora) para verificar de que forma o seu patrimônio cultural foi ampliado e o que aprenderam no processo em relação a técnicas, procedimentos, conceitos, atitudes e valores.

5.6.4 Projeto Com que roupa? Quarto ano do ciclo II do ensino fundamental

1ª aula: Leitura de imagens

Primeiramente, o professor explicita aos estudantes que a proposta de leitura faz parte do projeto **Com que roupa?**, iniciado no 1º ano do ciclo II, e reapresenta o objetivo do trabalho, que é ampliar o seu repertório cultural em relação ao objeto vestuário, reconhecendo, analisando e criticando estilos, usos e funções do vestuário em sua própria cultura e em tempos e lugares.

O professor pode retomar o projeto realizado no ano anterior, relembrando as propostas e os produtos realizados pela turma.

Primeiramente, o professor explica aos estudantes que a proposta de leitura faz parte do projeto **Com que roupa?**. Além disso, relata o objetivo que norteia a leitura, que é perceber a relação que existe entre o vestuário e a expressão. Esclarece que a leitura será compartilhada e dependerá da verbalização do que cada um vê nas imagens apresentadas para poder se realizar. Assim, é importante que todos participem. Não existe certo ou errado para as falas, o essencial é expressar o que se vê.

Imagem retirada do site: www.canalcontemporaneo.art.br/imagens/1425.jpg

A leitura do objeto cultural se inicia com os estudantes descrevendo espontaneamente o que vêem nas imagens. Essa descrição pode ser acompanhada de um registro na lousa ou em um cartaz, pois a idéia é que a essas anotações incorporem sempre novas percepções, à medida que a leitura se desenvolve. O professor pode solicitar aos estudantes que descrevam tudo aquilo que estão vendo nas imagens. Algumas perguntas podem ajudar a mediação da descrição: Descreva

o que seus olhos percebem. É uma pintura, desenho ou fotografia? Como é a roupa retratada? De que tecido ou material ela parece ser feita? Como é a expressão do rosto da modelo?

Após o momento da descrição, o professor continua estimulando os estudantes a verbalizarem tudo o que vêem na imagem, para que percebam, agora, os elementos formais. Essa etapa muito se mistura à anterior. O levantamento de elementos como: linha, cor, forma, luz e sombra, volume, textura, perspectiva, entre outros, só poderá ser realizado com estudantes que tenham esse repertório prévio. Do contrário, o professor pode introduzir alguns elementos formais para que os estudantes os observem e identifiquem. Questões que podem ser levantadas pelo professor nessa etapa: Quais cores aparecem na imagem? Quais são as formas? Temos formas geométricas? Quais? Onde? E formas orgânicas? Há linhas na imagem? A imagem apresenta textura? Como são essas texturas: lisas, ásperas, macias? Qual textura parece ser mais suave ao toque?

Em muitos momentos, os estudantes verbalizam espontaneamente sensações, emoções, lembranças que afloram com a visão da imagem. Todas as falas devem ser acolhidas. É interessante que o professor organize um painel com todos os depoimentos registrados, separando, na medida do possível, os aspectos relativos à descrição, à análise e à interpretação. O momento da interpretação é muito rico, pois cada um revela idiossincrasias, emoções, referências pessoais. Algumas questões podem estimular a interpretação: Para você, o que a modelo está sentindo? Que sensações/sentimentos essa imagem lhes provoca? Para vocês, que tipo de música poderia estar tocando ao fundo?

Após o momento da interpretação, o professor pode contextualizar ou trazer para os estudantes informações concretas sobre as imagens apreciadas.

Os Parangolés foram criados pelo artista Hélio Oiticica, a fim de sair dos suportes tradicionais do desenho e da pintura. Os Parangolés são o prolongamento lógico de seu trabalho e fazem com que as cores saiam das paredes e das molduras para os panos que sambam sobre os corpos dos passistas da Mangueira ou outros participantes.

Em seus escritos, Hélio Oiticica explica que a dança (o samba) veio de uma vontade de diminuir a carga intelectual atribuída a seu processo criativo. Enfatiza a importância do social e do coletivo na sua experiência, a busca de um “ato expressivo direto”. A conexão entre o coletivo e a expressão individual o leva a repensar o lugar do artista na sociedade (marginalização e participação).

Hélio Oiticica

Hélio Oiticica nasceu no Rio de Janeiro em 1937 e faleceu, também no Rio, em 1980. Artista performático, pintor e escultor, iniciou, estudos de pintura, com o irmão César Oiticica, e de desenho, com Ivan Serpa, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 1954. Nesse ano, escreveu seu primeiro texto sobre artes plásticas; a partir de então o registro escrito de reflexões sobre arte e sua produção tornou-se um hábito.

Participou do Grupo Frente em 1955 e 1956 e, em 1959, passou a integrar o Grupo Neoconcreto. Abandonou os trabalhos bidimensionais e passou a criar relevos espaciais, bólides, capas, estandartes, tendas e penetráveis.

Em 1964, começou a fazer as chamadas Manifestações Ambientais. Na abertura da mostra Opinião 65, no MAM/RJ, protestou quando seus amigos integrantes da escola de samba Mangueira foram impedidos de entrar, e por isso foi expulso do museu. Realizou, então, uma manifestação coletiva em frente ao museu, na qual os Parangolés foram vestidos pelos amigos sambistas.

Participou das mostras Opinião 66 e Nova Objetividade Brasileira, apresentando, nessa última, a manifestação ambiental Tropicália. Em 1968, realizou no Aterro do Flamengo a manifestação coletiva Apocalipopótese, da qual fazem parte seus Parangolés. Em 1969, realizou na Whitechapel Gallery, em Londres, o que chamou de Whitechapel Experience, apresentando o projeto Éden.

Viveu em Nova York na maior parte da década de 1970, período no qual foi bolsista da Fundação Guggenheim e participou da mostra Information, no Museum of Modern Art - MoMA. Retornou ao Brasil em 1978.

Após seu falecimento, foi criado, em 1981, no Rio de Janeiro, o Projeto Hélio Oiticica, destinado a preservar, analisar e divulgar sua obra. Entre 1992 e 1997, o Projeto HO realizou grande mostra retrospectiva, que foi apresentada nas cidades de Roterdã, Paris, Barcelona, Lisboa, Mineápolis e Rio de Janeiro. Em 1996, a Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro fundou o Centro de Artes Hélio Oiticica, para abrigar todo o acervo do artista e colocá-lo à disposição do público.

No fechamento da leitura é interessante retomar os registros das falas dos estudantes para confirmar hipóteses, comparar dados com observações, enfim, evidenciar como todo o processo de leitura se desenvolveu.

Depois da leitura, o professor pode retomar o conteúdo do projeto, que é objeto cultural vestuário. Em roda, pode conversar com os estudantes sobre se eles acham possível o uso de roupas e acessórios que expressem modos de ser e de pensar das pessoas. Os estudantes podem se manifestar livremente, nesse momento.

Depois, o professor os convidará a participar de uma pesquisa e uma apresentação de seminário sobre o movimento cultural **Tropicália**, conceito que Hélio Oiticica inventou.

Dica 1

Caso a escola disponha de acesso à Internet, o professor pode fazer uma visita ao álbum da mostra Hélio Oiticica no site do UOL:

http://diversao.uol.com.br/album/helio_oiticica_album.jhtm

Dica 2

No site Itaú Cultural existe uma página chamada Programa Hélio Oiticica. Nessa pequena rede, estão "linkados" textos e fac-símiles de textos escritos por Hélio Oiticica:

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/home/dsp_home.cfm

Na página:

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cod=774&tipo=2, encontra-se o fac-símile de um texto no qual Hélio Oiticica conta que quando inventou o conceito de Tropicália (1966-67) não imaginava a repercussão que teria, embora objetivasse o que afinal aconteceu: a redefinição do panorama cultural e a inter-relação das manifestações artísticas (teatro, música, cinema, artes plásticas).

Hélio Oiticica diz que Tropicália foi inicialmente criada a partir de suas experiências para relacionar as manifestações artísticas a um contexto particular de vanguarda brasileira, distinto do modelo internacional. Para tanto, no texto, Hélio Oiticica cita os artistas que considera importantes nesse período, localiza o desenvolvimento de Tropicália na seqüência da dissolução dos grupos Concretos e Neoconcretos e explica, por fim, como a Tropicália passou de uma experiência singular para designar fenômenos relacionados à música, teatro, cinema e poesia. Hélio Oiticica legitima a definição de Haroldo de Campos dizendo que Tropicália não é um movimento, mas uma síntese e uma "vivência", e termina referindo-se aos obstáculos colocados pela ditadura.

Da 2ª à 10ª aula: Pesquisa e seminário sobre a Tropicália

Obs.: O professor pode pedir para que os estudantes busquem em seu caderno de Artes do 6º ano as orientações de como fazer a pesquisa e o seminário, retomando com eles esse conhecimento prévio.

Roteiro de pesquisa

1. Divisão das tarefas do grupo: definição de quem vai pesquisar, quem vai redigir, quem vai fazer os cartazes, quem vai apresentar.
2. A pesquisa a ser realizada será indireta, ou seja, será feita em livros na biblioteca da escola e em *sites* da Internet.
3. Depois da pesquisa realizada, o grupo precisa unir as anotações e fazer uma análise e avaliação, eliminar as repetições, selecionar as informações.
4. Caso o grupo sinta falta de mais informações, para que o trabalho fique mais completo, deve continuar a pesquisar.
5. Redação do texto.
6. Avaliação do texto produzido: Está claro? Objetivo? Bem redigido, sem erros? Bem organizado? Bem ilustrado?
7. É necessário incluir todas as informações necessárias à identificação do trabalho (título e, se houver, subtítulo da pesquisa, nome dos participantes, ano, escola, data) e fazer o sumário.
8. O professor deve lembrá-los de acrescentar a bibliografia consultada, que deve aparecer no final do trabalho sob o título "Referências bibliográficas", em ordem alfabética.

Dicas

1. Na pesquisa em livros e revistas, o professor pode orientar o estudante que: é importante ler com cuidado o sumário (nas páginas iniciais) ou o índice (nas páginas finais) e escolher o que será útil a sua pesquisa. Antes de começar a tomar nota, é importante ler todo o capítulo para ter uma visão de conjunto. Anotar em um caderno, durante a leitura, algumas abreviaturas que ajudem o estudante a localizar rapidamente as páginas ou parágrafos que pretende reler. Por exemplo: p. 103 do livro tal.

2. Se o material for do estudante, pode sublinhar, a lápis, frases ou trechos que considerem importantes. Na margem, ele pode anotar uma palavra ou expressão-chave sobre o conteúdo desse trecho. Dessa forma, quando fizer as anotações, o estudante pode ler apenas as páginas ou trechos que destacou da primeira vez. É importante, durante as observações, tomar cuidado para não repetir idéias. Quanto mais completas forem suas anotações mais rica será a pesquisa.

3. Ao usar a Internet, é preciso selecionar as informações, senão acaba perdendo muito tempo. Uma boa idéia é formar uma agenda dos sites visitados. Para ter certeza de que os dados e informações são corretos, é necessário verificar a origem do site, ou seja, quem escreveu aquela página. Dê preferência a sites de escolas, empresas, instituições de pesquisa e órgãos oficiais, que são mais confiáveis.

Após o término da pesquisa, o professor pode orientar os estudantes quanto aos procedimentos de apresentação do seminário.

Seminário

Inicialmente, o professor pode levantar os conhecimentos prévios dos estudantes com o objetivo de identificar o que eles sabem a respeito de como se organiza um seminário, perguntando a eles sobre o que um seminário tem que ter, qual o papel dos participantes (expositor, platéia, professor) e o que não pode acontecer durante a apresentação.

Depois dessa conversa, o professor explica aos estudantes que um seminário tem por objetivo permitir a um expositor que transmita informações a um público sobre determinado assunto pesquisado. Para que isso aconteça, é necessário que o expositor faça uso da linguagem oral, assim como dos recursos materiais, como, por exemplo, cartazes contendo gráficos, tabelas, ou ilustrações, a própria lousa, mapas (do mundo, das regiões). Por isso, é importante criar um roteiro de apresentação do assunto pesquisado.

Nesse momento, o professor pode solicitar aos estudantes que retomem, em classe, os resumos dos conteúdos pesquisados para preparar a apresentação, acompanhando-os na elaboração do esquema orientador da fala, utilizando algumas palavras-chave.

O professor pode ensiná-los a preparar os cartazes, destacando a importância da disposição das imagens e das frases de síntese. De posse dos esquemas e dos cartazes, que devem ser revisados pelo professor, os estudantes estudam o tema em casa para que, na aula seguinte, façam o ensaio da apresentação. O professor precisa reservar um tempo para os ensaios. Nesse tipo de apresentação, todos devem ter um papel, e aquele que não falar dessa vez falará na próxima.

De acordo com o número de grupos, reserve mais ou menos tempo para as apresentações. Caso a escola tenha filmadora, combine com os estudantes a filmagem dos seminários, para facilitar a avaliação final, uma vez que essa poderia ser feita a partir da análise das imagens do vídeo.

Dica

Caso a escola faça parte do projeto Educom.radio, os grupos poderão criar um programa de rádio sobre a Tropicália como forma de complementar a pesquisa.

Na seqüência, o professor convida os estudantes a participarem de uma **sessão de cinema** com o filme *Zuzu Angel*.

Da 10ª à 12ª aula: Sessão de cinema: Zuzu Angel

Zuzu Angel é um filme brasileiro de 2006, do gênero drama biográfico, dirigido por Sérgio Rezende. Conta a história da estilista Zuzu Angel, que teve seu filho torturado e assassinado pela ditadura militar. Ela também foi morta em um acidente de carro forjado pelos militantes do exército ditatorial em 1976. O filme mostra várias cenas da época, tem muitas referências sobre a **Tropicália** e ao movimento *hippie* e fala, principalmente, do período da **ditadura militar**. As músicas na trilha sonora do filme são especiais.

Depois da sessão de cinema, o professor pode abrir para o debate e permitir que os estudantes comentem o que acharam, de quais músicas gostaram mais, se entre as apresentadas alguma era de protesto.

Dica

O professor pode explorar a trilha sonora do filme e pedir para que os estudantes tentem descobrir a que as metáforas presentes nas músicas se referem.

Nesse momento, o professor pode pedir que os estudantes registrem em seu caderno de Artes comentários críticos sobre o filme. Essas observações podem ser livres, sem muita direção do professor. Depois de escrevê-los, os estudantes podem socializar suas idéias.

Então, o professor convida os estudantes a participarem, na próxima aula, da produção de um Desfile de Modas.

Da 13ª à 25ª aulas: Desfile de moda com materiais recicláveis

A moda é a tendência de consumo de roupas e acessórios da atualidade. Ela é composta de diversos estilos que podem ter sido influenciados sob diversos aspectos. Muitas vezes, é influenciada pelo figurino de um filme de sucesso, por exemplo, ou por conta da escassez de alguma matéria-prima industrial. É uma forma passageira e facilmente mutável de se comportar e, sobretudo, de se vestir ou pentear. Vários conceitos estão presentes nessa definição, como: consumo, tempo, estilo, forma passageira e mutável.

Pode-se levantar inúmeros elementos que cercam a questão, porém, é importante frisar que a moda é um fenômeno cultural e histórico, pois explicita os valores, ideais, usos e costumes de uma sociedade em determinado tempo e espaço.

Outros aspectos devem ser considerados na análise, como o econômico, o místico, o religioso, o psicológico e, também, o tecnológico. Não dá para menosprezar o poder da mídia, dos avançados meios de comunicação atuais na difusão da moda e dos interesses de incremento do consumo. Para criar estilos próprios, os estilistas usam de uma alquimia de elementos, como: a cor, a silhueta, o caimento, a textura e a harmonia. Tudo isso tem várias implicações nos padrões de beleza, no consumo consciente e inconsciente.

O professor pode começar a discussão sobre o assunto perguntando aos estudantes:

- Para vocês, o que é moda?
- Quais as implicações da moda na sociedade?
- Para vocês, o que influencia a indústria da moda?

- Quais os benefícios e os problemas acarretados pela indústria da moda na vida das pessoas, em especial dos jovens?
- Com quais materiais são feitas as roupas e acessórios?
- É possível pensarmos em outras matérias-primas para as roupas e acessórios?

O professor pode ir anotando na lousa os conceitos, definições e as palavras-chaves levantadas pelo grupo. Ao final da discussão, todos juntos redigem, a partir desses conceitos, um pequeno texto coletivo sobre a moda e suas implicações.

Então, o professor propõe para a turma que, organizada em pequenos grupos, planeje um desfile de modas utilizando materiais reaproveitáveis ou recicláveis.

Inicialmente, o professor apresenta para os estudantes alguns **desenhos de moda,** ou croquis, feitos por estilistas profissionais, como base para a confecção de sua coleção de roupas e acessórios. Sem os croquis, as equipes de modelagem, de costura e de produção não podem trabalhar.

Desenho de moda

O desenho de moda é uma interpretação da forma e da silhueta do corpo humano (masculino, feminino ou infantil), que enfatiza gestos, movimentos e expressões. Essa interpretação serve para realçar as cores, texturas, formas e proporções das vestimentas criadas pelos estilistas, profissionais que criam roupas e acessórios. Cada estilista tem um desenho próprio, que se torna a sua marca pessoal.

Roteiro para produção de Desfile de Modas

- Cada grupo irá escolher um estilo de moda. Para tanto, fará uma pesquisa em revistas e *sites* de moda.

- Junto ao estilo, irão escolher os materiais de que serão feitas as roupas e os acessórios, que podem ser reaproveitados ou construídos pelo grupo com material reciclado e papel de vários tipos.

- Antes, porém, da confecção das roupas e acessórios, os estudantes farão os croquis da coleção, estipulando a paleta de cores, as formas básicas, a proporção, os materiais.

- Os grupos podem, também, escolher o local e a trilha sonora do desfile e, caso queiram, escolher modos de iluminar o desfile.

- Além disso, precisam redigir o texto de narração do desfile, com a descrição das roupas e o nome dos modelos.

Dica

Site sobre história da moda: http://almanaque.folha.uol.com.br/moda_index.htm

Livro sobre moda:

LAVER, James. A roupa e a moda. Uma história concisa. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

Depois do desfile: como a classe foi organizada em grupos, enquanto um grupo se apresenta, os outros grupos poderão fazer uma crítica das apresentações a que assistirem.

Para tanto, o professor orienta os estudantes a registrarem suas opiniões, pois deverão entregar ao professor uma crítica por escrito.

O texto crítico deve conter a opinião do estudante sobre:

criatividade e acabamento das roupas;

performance dos modelos;

música;

adequação ao estilo proposto pelo grupo.

Nesse momento, o professor tem condições de avaliar o trabalho do projeto com a turma. A auto-avaliação é recomendada, pois os estudantes podem recorrer ao seu caderno de Artes e às propostas e produtos realizados (leitura de imagem, critica do filme, desenho de moda, confecção de roupas e acessórios com sucata e organização de um desfile de modas), para verificar de que forma o seu patrimônio cultural foi ampliado e o que aprenderam no processo em relação a técnicas, procedimentos, conceitos, atitudes e valores.

Fechamento do projeto Com que roupa?

Como forma de concluir os trabalhos realizados durante os quatro anos do ciclo II do ensino fundamental, orienta-se que o professor organize uma exposição da memória do projeto, organizando com os estudantes um grande painel com os registros realizados pelo professor e pelos estudantes e, também, com os produtos realizados por eles.

Esse painel propicia a auto-avaliação, tanto dos estudantes quanto do professor, e pode ser uma grande oportunidade de a equipe receber os pais e responsáveis, para que eles verifiquem o trabalho realizado na escola.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

ARGAN, G. C. *Arte e crítica de arte.* Lisboa: Estampa, 1988.

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.* São Paulo: Pioneira/ USP, 1980.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura no subsolo.* São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A imagem no ensino da arte.* São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Iochpe, 1991.

_____. *Recorte e colagem. Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil.* São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

_____. *Arte-educação no Brasil. Das origens ao modernismo.* São Paulo: Perspectiva/ Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, 2a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BENJAMIN, W. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In*: COSTA

BOLESLAVSKI, R. *A arte do ator.* São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte.* Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Indagações sobre o currículo.* Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2006.

BROOK, P. *O teatro e seu espaço.* Petrópolis: Vozes, 1970.

CALABRESE, O. *A linguagem da arte.* Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CANCLINI, N. G. *A socialização da arte. Teoria e prática na América Latina*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1984.

CAUQUELÍN, A. *Arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Teorias da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONDEMARÍN e MEDINA. *A avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação.* Porto Alegre: Artmed, 2005

COURTNEY, R. *Jogo, teatro e pensamento.* São Paulo: Perspectiva, 1980.

DELORS, Jacques et al. *Educação, um tesouro a descobrir;* relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Conversações.* São Paulo: editora 34, 2004.

_____.*Espinosa, filosofia prática.* São Paulo: editora Escuta, 2002.

_____.*Lógica do sentido.* São Paulo: editora Perspectiva, 2003.

DOMINGUES, D. (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias.* São Paulo: Unesp, 1997.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EISNER, E. W. *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay para enseñar*. Barcelona: Educiones Martines Roca, 1987.

_____. *Educating artistic vision.* Nova York: The Mcmillian Company; Londres: Coiher- Mcmillian, 1972.

FELDMAN, E. B. *Becoming human througt art: a esthetic experience in the school.* New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

FERRAZ, M. H. C. T. e FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da Arte.* São Paulo: Cortez, 1993.

FREEDMAN, K. *Arte, currículo e cultura visual. Seminário internacional de arte-educação*. São Paulo: CEUMA-USP, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUSARI, M. F. R e FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar.* São Paulo: Cortez, 1992.

GRIFFITHS, P. *Enciclopédia da música do século XX.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica, cartografias do desejo.* Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

HALL, S. A *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de. Janeiro: DP&A, 2003.

HENTSCKE, L. *A teoria espiral de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular In*: ANAIS do V Encontro Anual da ABEM/V Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: ABEM/UEL, 1996.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IAVELBERG, R. *Arte na sala de aula.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Para gostar de aprender arte.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

KASTRUP, V.. *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.

KOUDELA, I. D. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1996.

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem.* São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.

LÉVY, P. *O que é virtual.* São Paulo: Editora 34, 1996.

LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora.* São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MAGALDI, S. *Iniciação ao teatro.* São Paulo: Ática, 1991.

_____. *O texto no teatro.* São Paulo: Perspectiva, 1989.

MARCONDES FILHO, C. (Org.). *Pensar-pulsar: cultura comunicacional, tecnologia, velocidades.* São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Novas Tecnologias Comunicação e Cultura, 1997.

_____. *Sociedade tecnológica.* São Paulo: Scipione, 1994.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia.* México: Gustavo Gilli, l987.

MORAN, J. M. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação.* São Paulo: Paulinas,1991.

_____. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 2a ed. Campinas: Papirus, 2000.

PALLOTINI, R. *Introdução à dramaturgia.* São Paulo: Ática, 1989.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares de arte e artes para a educação básica.* Curitiba: Secretaria do Estado Educação, 2006.

PAREYSON, L . *Estética. Teoria da formatividade.* Petrópolis: Vozes, 1993.

PASSOS, Fernando. *Arte, comunicação e ciência – a questão da linguagem. In:* Epistemologia da comunicação, São Paulo: Loyola, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.* Porto Alegre, ArtMed, 1999.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. *A formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILLAR, A D. (org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. 2a ed. , Porto Alegre: Editora Mediação, 2001

POUGY, E. G. P. *Pelas vias de uma didática da obra de arte*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo: 2006.

REY, M. *O roteirista profissional: TV e cinema.* São Paulo: Ática, 1989.

RICHTER, F. *As novas tecnologias na música contemporânea e sua relação com a educação musical.* In: ANAIS do III Encontro Latino Americano de Arte Educadores-VIII Congresso da FAEB, Campo Grande: UFMS, 1994

RICHTER, I. M. *Educação ambiental e sua relação com a educação estética*. *In:* ANAIS do VII Congresso da FAEB. Campo Grande: UFMS, 1994.

_____. *A multiculturalidade no ensino de arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos*. Pro-Posições, São Paulo, v. 10, n. 3 (30), p.30-36, nov. 1999.

RYNGAERT, J. P. *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SALLES, P. P. *Gênese da notação musical na criança: os signos gráficos e os parâmetros do som*. Revista Música, v. 7. Departamento de Música Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: maio/nov./96.

SANTAELLA, Lúcia. (*arte) & (cultura) equívocos do elitismo*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de educação artística*. *Primeiro grau*. São Paulo, 1991.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal (Cenp). Departamento do Ensino Básico. *Diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus*. São Paulo, dez. 1971.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica. *Visão de área de educação artística.* São Paulo, 1992.

SERRES, Michel. *A lenda dos anjos*. São Paulo: Aleph, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TATIT, L. *O cancionista. Composição de canções no Brasil.* São Paulo: Edusp, 1996.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, Ed. Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

editoração, ctp, impressão e acabamento
imprensaoficial
Rua da Mooca, 1921 São Paulo SP
Fones: 6099-9800 - 0800 0123401
www.imprensaoficial.com.br

PREFEITURA DA CIDADE DE
SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO