

ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jusamara Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1. A importância da Arte na escola

Para se entender o ensino de Arte na escola, é necessário refletir sobre a tarefa da arte na sociedade contemporânea. Em que sociedade vivemos? Que conceitos de arte sobrevivem? Quais são as definições atuais de arte? Quando falamos de arte e sociedade, sobre qual concepção de arte e de sociedade falamos? Existe uma arte específica para uma determinada cultura? Ou para uma determinada classe social? A tradicional divisão entre arte popular e arte erudita ainda corresponderia à realidade? O que seria arte erudita? Ou o que seria uma arte popular? A arte popular não é para ser levada a sério? Serviria apenas para distrair o leitor/consumidor/ouvinte? Onde se estabelece o limite entre arte e não arte?

Algumas definições de arte

As definições mais conhecidas de arte, segundo Luigi Pareyson, poderiam ser reduzidas a três: a arte concebida como um fazer, como um conhecer e como um exprimir. O autor adverte, porém, que “estas diversas concepções ora se contrapõem e se excluem umas às outras, ora, pelo contrário, aliam-se e se combinam de várias maneiras” (*apud* FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 102).

Na concepção de arte como fazer, destaca-se o seu “aspecto executivo, fabril, manual”, ou seja, arte como técnica, predominante na Antiguidade, quando, praticamente, não havia “distinção entre a arte propriamente dita e o ofício ou a técnica do artesão” (*ibid.*).

A segunda concepção, que interpreta a arte “como conhecimento, visão, contemplação”, entende-a “ora como a forma suprema, ora com a forma ínfima do conhecimento, mas, em todo caso, como visão da realidade: ou da realidade sensível na sua plena evidência, ou de uma realidade metafísica superior e mais verdadeira, ou de uma realidade espiritual mais íntima, profunda e emblemática”. Segundo Pareyson, “o fato de se haver acentuado o caráter cognoscitivo e visivo, contemplativo e teórico da arte contribuiu para colocar em segundo plano seu aspecto mais essencial e fundamental que é o executivo e realizador, com grave prejuízo para a teoria e prática da arte” (*apud* Ferraz; Fusari, 2009, p. 104).

Já a terceira concepção de arte, advinda do Romantismo, considera que “a beleza da arte” consiste “não na adequação a um modelo ou a um cânone externo de beleza, mas na beleza da expressão, isto é, na íntima coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita” (*ibid.*, p. 102).

No decorrer do tempo, as concepções de arte como expressão se multiplicaram e se aprimoraram. Nas concepções atuais de arte, estão presentes as contribuições da Filosofia, da Sociologia e da Antropologia para o deslocamento do foco das teorias estéticas não mais sobre a obra de arte, mas sobre as relações que as pessoas criam com os objetos e produções artísticas.

Considerando a arte como um produto e construção sociocultural, Pareyson destaca que

(...) a arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples 'fazer' não basta para definir sua essência. A arte é também uma *invenção*. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é *um tal fazer, que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo ou pintando, ou contando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada (PAREYSON *apud* FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 105).

Se arte é invenção, para Ferraz e Fusari (2009), ela é também “produção, trabalho e construção” já que a arte inclui “o artista, a obra de arte, os difusores comunicacionais e o público” (p. 56). Segundo as autoras, a concepção de arte está diretamente relacionada “com o ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até em seu contato com o público” (p. 56).

Uma obra de arte é feita para ser vista, consumida, difundida no mundo cultural e num determinado contexto histórico-social. Por essa razão, a obra artística só se completa “com a *participação do espectador*”, que recria “novas dimensões dessa obra a partir do seu grau de compreensão da linguagem, do conteúdo e da expressão do artista” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.56).

O principal sentido da obra de arte estaria, portanto, na “sua capacidade de intervir no processo histórico da sociedade e da própria arte e, ao mesmo tempo, ser por ele determinado, explicitando, assim, a dialética de sua relação com o mundo” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 107).

Funções sociais da arte

A arte hoje tem muitas definições. Ela não é mais vista no sentido clássico da arte do belo (SCHOPENHAUER), mas é também considerada em suas funções sociais. Para que serve a arte? Que funções se colocam para a arte na sociedade em que vivemos? A arte teria uma tarefa que iria além de ela ser ela mesma? Seguiria ela o mesmo princípio proposto por Gertrude Stein, “*a rose is a rose is a rose*” poder-se-ia se dizer: arte é arte é arte e nada mais?

Como lembram Ferraz e Fusari (2009, p. 101), “a arte está intimamente vinculada ao seu tempo, não podemos dizer que ela se esgote em um único sentido ou função. É por isso que, ao buscarmos definições para as artes, podemos esbarrar em conceitos até contraditórios e que foram incorporados pela cultura”. Ao procurar definir o conceito de música, por exemplo, Bohlman escreve:

Música pode ser o que pensamos que seja: ou pode não ser. Música pode ser sentimento, sensação, sensualidade, mas também pode não ter nada a ver com emoção ou sensação física. Música pode ser aquilo para o qual alguns dançam ou fazem amor: mas, tal não é necessariamente o caso. Em algumas culturas há categorias complexas para pensar sobre música,

em outras, parece nem haver a necessidade de especular sobre música, contemplando-a (BOHLMAN, 1999, p. 17).

O que se espera da música hoje? O que milhares de pessoas esperam é poder relaxar, buscar o prazer, ou mesmo utilizá-la com fins terapêuticos. Música, nessa direção, tem o efeito de uma droga leve: ela ajuda a sair de um momento ruim, dá um consolo fugitivo, por permitir que se saia de si mesmo por um momento, como acontece nas festas *raves* ou na *trance-music*.

Na necessidade da arte ou, entre os objetivos da arte colocados por Platão (político-ideológico) a Stockhausen (espiritual-terapêutico), existe, portanto, um amplo leque de possibilidades no qual a sociedade utilizou e utiliza a arte para diversos fins, inclusive os não artísticos. Assim, as artes também tornam-se um campo vasto de produções.

Objetivos do ensino de Arte

Pensar sobre os sentidos e funções da arte conduz necessariamente ao conhecimento do próprio processo artístico, que, como mencionado, inclui produtores/artistas/autores; as obras/produtos artísticos; as formas de comunicação/distribuição/difusão e suas relações com o público/plateia/apreciadores (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 57).

A disciplina Arte deve garantir que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos em música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões. Para tal é necessário um trabalho organizado, consistente, por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades da sociedade em que os alunos vivem.

A arte pode favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania de crianças e jovens que se educam nas escolas, contribuindo para a aquisição de competências culturais e sociais no mundo no qual estão inseridos. O objetivo a que se propõe o ensino de Arte, em toda a sua especificidade prevista na forma de lei, é essencial para a construção da cidadania. O ensino de Arte trata de relacionar sentimentos, trabalhar aspectos psicomotores e cognitivos, planejar e implementar projetos criativos e se engajar emocionalmente neles, num permanente processo reflexivo. Talvez mais que em outras disciplinas, no ensino de Arte, os alunos são obrigados a entrar em contato consigo mesmos, quando, por exemplo, criam uma coreografia, realizam um jogo teatral, interpretam uma música ou apreciam um quadro. Isso não é nada menos do que formar a sua própria imagem de mundo, compreender a realidade.

Revelar o potencial criativo para o desenvolvimento como ser humano, ampliar a capacidade de julgar e agir, ter responsabilidade, tolerância, consciência dos valores são alguns dos outros objetivos dessa disciplina. Diante da complexidade presente nas escolas, como problemas de violência, dificuldades de concentração e interesse dos alunos pelas aulas, as tarefas dos professores de Arte parecem crescer nesse espaço. Efetivamente, a arte pode ajudar nas diversas formas de trabalhos coletivos por meio dos quais os alunos, em grupos ou em equipes, podem definir eles mesmos objetivos e, depois, chegar a resultados que foram trabalhados em conjunto. As competências de trabalhar em equipe, assumindo partes de tarefas independentes como a experiência de grupos vocais e instrumentais ou grupos teatrais e de dança, são competências que estão relacionadas com

a metodologia de trabalho na área de Arte. Mas a arte permite também um trabalho individual que discute a tolerância, o exercício para com o outro. Esse trabalho pode promover a autoconfiança e a coragem de se mostrar. Geralmente, essas competências são ignoradas na escola, aparecendo em momentos pontuais e como decoração do ambiente.

O campo das arte é visto como um campo teórico-prático. Ao invés de consumir grandes quantidades de conhecimento escolar, que será esquecido logo após as provas, o ensino de Arte reivindica para si, através de um trabalho prático, orientado para a ação, ancorar o conhecimento sensorial que envolve todos os sentidos: visão, tato, olfato, audição, gustação. Onde o ensino tradicional promove o pensamento linear, causal, a arte oferece o pensamento em rede, discursivo e trabalha com a inteligência emocional. A tentativa é a de superar um discurso modernista em que razão/sentimento, corpo/alma são tratados de uma forma dicotômica.

Em resumo, o campo das artes oferece aos alunos oportunidades de realmente aprenderem para a vida. Isso ocorre porque o ensino de Arte oferece um espaço de experiência. Quem é artisticamente criativo pratica o exercício da livre escolha. Aqueles que constroem modelos aprendem a redesenhar o futuro, procuram novas soluções, exercitam suas faculdades críticas na leitura de mundo.

Vale ressaltar que essas competências deveriam estar no foco de toda a escola e não apenas no ensino de Arte e seus métodos, pois, caso contrário, o ensino de Arte pode se tornar uma ilha criativa no conjunto de disciplinas escolares, deixando pouco espaço para uma aprendizagem orientada para a ação e para a compreensão por meio dos sentidos, uma aprendizagem vivencial. Aprender, nesse caso, significa sempre vincular questões de interesse da área com o interesse dos alunos.

3. Questões básicas para o ensino de Arte

Qual tem sido a realidade das escolas no ensino de Arte? Com a aprovação da Lei 9394/96, várias práticas de ensino de Arte foram adotadas. Levando em conta os poucos profissionais com habilitação na área, a pouca formação específica dos professores regentes de classe, o pouco interesse e conhecimento das escolas, bem como os escassos recursos para a área, muitos professores ainda têm dificuldades em operacionalizar os objetivos propostos nos documentos curriculares sugeridos pelo MEC.

Considerando que o tempo escolar e o tempo de aula são limitados e que existem saberes mais ou menos importantes, a tarefa da didática e da organização de diretrizes curriculares é responder ao que deve e pode ser ensinado, isto é, que situações e problemas crianças e adolescentes vão confrontar. Os conteúdos de Arte nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental são propostos com base em três eixos norteadores: apreciação, produção e reflexão. Os eixos são diferenciados, apoiados nos objetivos de compreender como a arte é constituída, criar e inventar novas realidades e pensar a produção artística presente na realidade.

Em relação ao primeiro objetivo, trata-se de compreender qual realidade construímos com o mundo estético, quais influências tem a arte na nossa visão pessoal e social de mundo, como fazemos nossas experiências nas artes e quais conhecimentos adquirimos. Para tal, o eixo inclui as questões da percepção, da cultura, da semiótica, das condições

formais e estruturais dos diferentes meios de comunicação, da interpretação de imagens e obras de arte, das análises críticas de textos teatrais.

Em relação ao objetivo de criar e inventar, trata-se de oferecer métodos, técnicas e estratégias para a formação e a criação de ambientes estéticos, de experiências perceptivas, ou seja, imagens, objetos, músicas, peças e jogos teatrais que podem ser produzidos. Visam ao desenvolvimento da criatividade. O objetivo de ensinar as produções artísticas existentes diz respeito à compreensão de como determinados meios foram utilizados e que formas de arte estão disponíveis no acervo cultural da humanidade, que influenciaram e influenciam o mundo.

Essa organização mostra que as aulas de Arte não se resumem a pintar um quadro ou cantar uma “musiquinha”. Projetos envolvendo arte e mídias, história da arte, elaboração de roteiros para filmes e outros campos interdisciplinares são considerados. De uma forma sucinta, os documentos apresentam alguns exemplos de conteúdos que podem ser trabalhados indicando como as interseções entre eles podem ser feitas.

Se de um lado esses parâmetros consolidaram, no país, a transição dos currículos produzidos durante o regime militar para currículos mais democráticos, por outro, as novas direções propostas tiveram algumas dificuldades na implantação de estruturas do sistema escolar. Em geral, quem quer realmente fazer um bom trabalho em Arte nas escolas não consegue fazê-lo sem uma boa dose de dedicação e de engajamento pessoal. Isso pode ser traduzido em inúmeras horas extras, em trabalho noturno e em finais de semana. Professores de Arte concordam que todas as séries do Ensino Fundamental deveriam ter como requisito mínimo duas horas por semana de aulas de Arte. Na prática, ainda são poucas as escolas públicas que conseguem manter um oferecimento regular e qualificado na área de Artes. A diminuição da carga horária das aulas de arte e a dificuldade dos professores em manter a disciplina como parte integrante do currículo contrastam com as tarefas cada vez mais abrangentes com que eles se defrontam em decorrência da ampliação do conceito de arte.

Hoje sabemos que devemos entender arte como um fenômeno social e em sua diversidade de manifestações. O fenômeno da hibridização cultural (GARCIA CANCLINI, 2000) se faz presente também no campo das artes, e é preciso trazer essa questão quando se fala na permanência e na perpetuação de determinados repertórios. A chamada música clássica seria, por exemplo, uma das músicas disponíveis no acervo cultural da humanidade. Precisamos formar plateias para as diversas músicas entendendo que o trânsito entre elas está cada vez mais fluente.

A variedade de possibilidades de conteúdos que o ensino de Arte oferece reflete-se também nos métodos que podem ser aplicados. Entre eles Arte-educação; Ensinando através da arte; A experiência estética cotidiana; História da arte ou Multiculturalidade.

Diferentes posições didáticas e métodos

Quando, nos anos 70 do século XX, a área de Arte foi agrupada sob o conceito unificador da “educação artística”, ocorreu a polarização do campo das artes em torno dos conceitos de *Arte-Educação* e *A educação através da arte*. A questão era se o ensino de Arte deveria orientar-se por uma visão mais tecnicista, ou mais amplamente no processo,

uma visão mais idealista, “direcionado para uma relação subjetiva com o mundo” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 19).

Os conceitos de arte-educação e educação através da arte contrapunham-se à orientação da educação artística que reduzia a disciplina Artesa uma pulverização de técnicas e “produtos artísticos” que empobreciam o sentido do ensino de Arte. Isso ocorreu porque a concepção de educação artística não conseguia aprofundar o conhecimento específico de cada arte, suas histórias, epistemologias e linguagens. Já o movimento da arte-educação buscava novas metodologias de ensino e aprendizagem de Arte nas escolas, revalorizando o professor da área, discutindo e propondo o redimensionamento de seu trabalho, “conscientizando-o da importância de sua ação profissional e política na sociedade”, o que contribuiu muito para garantir a presença da Arte na LDB de 1996 (*ibid.*).

Em concepções mais recentes, a arte-educação vem focando o trabalho na “mediação entre arte e público” (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 7). Para Barbosa (2009, p. 21), “a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre arte e o público”.

Atualmente, diferentes abordagens metodológicas são discutidas na área de Arte. Pode-se dizer que houve, ao lado dessas orientações, uma evolução das concepções ao incluir os meios de comunicação e a abertura para todas as imagens. Dada a crescente presença de imagem da mídia, a partir de meados da década de 1990, os arte-educadores tornaram-se os “especialistas” em imagem. A ideia é a de que “a educação não é nada sem imagens”. Essa concepção refere-se, principalmente, à “alfabetização visual” ou “competência de leitura de imagens”. Aqui a referência é claramente a arte, que se caracteriza por desafiar material, propor métodos construtivos e desconstrutivos que provoquem um pensamento não convencional. A aquisição do conhecimento por crianças e jovens, bem como seu próprio desenvolvimento, foram, sem dúvida, grandemente influenciados pelo uso da imagem. O objetivo era compreender processos de interpretação e leitura de imagens do dia a dia, “fomentando diálogos sobre os sentidos da arte em nossa vida” (AZEVEDO, 2009, p. 337).

No campo das artes plásticas, a educação estética passou a ser destinada para uma “alfabetização visual”, visando à promoção de competências de leituras de imagens em contextos interculturais. Nessa direção, a aprendizagem artística passou a ser um elemento indispensável na educação geral, considerada uma das competências básicas ao lado do letramento e da alfabetização numérica, porque as informações e a comunicação na sociedade contemporânea utilizam não somente a escrita, mas também múltiplos meios visuais, sonoros, mímicos e midiáticos.

Essa concepção é ampliada especialmente pela necessidade da arte como recurso nas disciplinas escolares, como na História (com o uso de imagens e iconografia) e na Geografia (interpretação de letras de músicas). Nesse caso, as artes são utilizadas como recurso. Aqui se deve lembrar o papel especial e a responsabilidade da disciplina Arte, especialmente das artes visuais, que têm a imagem como objeto. O risco poderia ser de que professores e alunos não reconhecessem a distância imanente entre arte e não arte.

Uma atividade proposta por Hernández (2007) em seu livro *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional* é a utilização de imagens presentes em histórias em quadrinhos, em charges, em material publicitário e na televisão para uma alfabetização visual crítica. Utilizando imagens presentes na cultura contemporânea, os

alunos devem analisar, interpretar, avaliar e criar com base na experiência crítica reflexiva “textos” visuais (p. 52). Uma possibilidade descrita é o uso de charges políticas criadas com base no ataque terrorista de 11 de setembro¹ e suas interpretações² como material de reflexão.

Outra possibilidade seria debater esse tema, comparando imagens do ataque disponíveis na Internet (Figura 1) com imagens tradicionais do mundo da arte (Figura 2). Como essas imagens dialogam e convivem? Como elas podem ampliar seus significados? Que diferenças e correlações existem entre as imagens?

Figura 1



¹ Ver exemplo disponível em:
<http://www.ivancabral.com/2008/09/11-de-setembro.html>
Acesso em: 05/11/2010

² Ver exemplos disponíveis em
<http://www.klepsidra.net/klepsidra10/terrorismo12.html>
Acesso em: 05/11/2010

Figura 2



Disponível em:

Fig.1:

<http://ohermenauta.files.wordpress.com/2009/09/wtcsolitude.jpg?w=313&h=393>

Fig.2: <http://www.caspardavidfriedrich.org/Wreck-of-the-Hope.html>

(Naufrágio da Esperança, de Caspar David Friedrich)

Esses exercícios, denominados por Hernández (2007) práticas intertextuais, permitem analisar as conexões entre o mundo da arte e a cultura popular, como ocorreu na apropriação do quadro *A Última Ceia* de Leonardo da Vinci feita por um anúncio publicitário (p. 53). Além disso, tais experiências permitem aos alunos transitar do conhecido para o desconhecido e facilitam a compreensão de “como as imagens influenciam em seus pensamentos e em suas ações e sentimentos, bem como a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25).

Biografia e subjetividade

Uma das temáticas desenvolvidas há alguns anos no ensino de Arte são os conceitos que a história de vida e a investigação subjetiva estética trazem para a educação estética. Acredita-se que existe um número significativo de pontos de contatos biográficos no centro das práticas e recepção artística. Assim, são trazidas questões como narrativas, biografias e entrevistas com músicos e artistas. O conceito ampliado de arte faz também que o objeto e a biografia se relacionem, constituindo a chamada arte-biográfica.

Biografia significa, neste contexto, substancialmente mais do que a reconstrução, o diário ou a documentação de currículos de produções artísticas. Biografia deve ser entendida como um processo de estratificação ao longo da vida e de circulação das experiências estéticas. Ela inclui uma análise autorreferencial de histórias de vida de outros, trazendo, inclusive, questões históricas.

Assim, para o ensino de Arte, cada aluno é relevante e, por isso, sua história estética, por exemplo, sua biografia musical ou sua trilha sonora de vida, deve ser examinada e investigada. Essa investigação estética não pode ter êxito sem uma conexão com a biografia de cada um dos alunos que são esteticamente ativos: nas camisetas que vestem, nas danças que inventam e reproduzem, nas músicas que ouvem, nas imagens que colam nas paredes de seus quartos. Não é, portanto, apenas na aula de Arte, em que geralmente cumprem as tarefas – a maioria certamente planejada com objetivos educacionais corretos pelos professores – que os alunos fazem suas experiências estéticas. A aula de Arte inclui a tarefa de uma investigação estética própria, que não é compatível com os currículos “burocráticos”. Nessa linha, as aulas de Arte têm uma conformidade com a tendência de uma educação que considera a subjetividade — processos semelhantes são encontrados na arte contemporânea, isto é, trabalhos artísticos que estão ancorados biograficamente no artista.

O posicionamento das referências estético-biográficas (ou da biografia) como orientação nas aulas de Arte da escola é legitimada pelas metodologias que identificam tendências que afetam as obras de arte e, até mesmo, nossas próprias vidas, como gosto e preferências artísticas.

Na discussão sobre arte contemporânea, muitos autores têm destacado a importância da autobiografia para uma maior compreensão da produção artística. Para Fornaciari (2009) “a dinâmica presente nos trabalhos contemporâneos de tendência autobiográfica tem a capacidade de se tornar um dispositivo de construção da memória coletiva, sem, no entanto, anular a identidade do artista.” Ou seja, a obra iria além dos elementos pessoais do autor, “revelando um sentido expandido da obra”. Logo, para a autora, “as obras autobiográficas podem ser entendidas como formas alternativas de produção de contextos históricos, sendo um dos modos como criamos a nossa memória cultural coletiva”.

Fornaciari (2009) apresenta exemplos que podem ser bastante ilustrativos. Um deles é o trabalho da artista francesa Sophie Calle, intitulado *Cuide de você*. A obra parte de um fato particular ocorrido na vida da artista. Ela recebeu por *e-mail* uma carta de rompimento de uma relação que terminava com as palavras “cuide de você”. Como não soube responder, convidou 107 mulheres, de diferentes profissões, para interpretar a carta, isto é, as mulheres escolhidas deveriam analisá-la, comentá-la, dançá-la, cantá-la, esgotá-la, enfim, entendê-la no lugar da artista e responder em seu nome. Realizada no período de novembro de 2006 a outubro de 2010, a obra documenta, em fotografias, vídeos e textos os vários pontos de vista das mulheres convidadas.

No ano de 2009, o trabalho de Sophie Calle foi apresentado no Brasil em duas exposições realizadas em São Paulo e Salvador. Destaca-se que a exposição tratou também de expandir a obra da artista ao convidar o público para “transformar sua experiência em arte”. O público podia também fazer parte da exposição, enviando foto, vídeo ou texto para blog disponibilizado (ver <http://blog.sophiecalles.com.br/>). Resultados da participação do público podem ser conferidos no sítio <http://www.sophiecalles.com.br/>. A obra tem como tema os relacionamentos atuais e, na análise de Fornaciari (2009), “contribui na formação de uma memória coletiva”.

Outro exemplo é o trabalho *My Google Search History* da artista francesa Albertine Meunier. A autora se utiliza de vídeos, sons e inventários de textos com todas as buscas feitas por ela desde 2006 no *site* de pesquisa Google, criando uma espécie de autorretrato.

O registro de momentos específicos efêmeros permite revelar detalhes, materializar sua intimidade e torná-la acessível ao público (FORNACIARI, 2009). A obra está disponível no sítio http://www.albertinemeunier.net/google_search_history/

A experiência estética cotidiana

A experiência estética permeia todas as áreas da vida. A maior parte de nossas experiências estéticas é feita no dia a dia, por meio de imagens diárias, livros, jornais, televisão, nas ruas, etc. e não em momentos especiais ou através da obra de arte consagrada exposta em museus.

Da mesma forma, a experiência estética não é predominantemente impregnada pela aula de Arte, mas pela influência da família, do ambiente sonoro e dos meios de comunicação, sobretudo, no que se refere à sua função e aos efeitos. Nessa visão, o cotidiano é requisito para toda espécie de experiência estética, sobretudo, porque nele encontramos situações, ações e objetivos a partir dos quais podemos estabelecer relação com outras pessoas. (SOUZA, 2008).

Essa abordagem ressalta a estética socioantropológica quase óbvia, partindo de uma investigação sobre o mundo vivido: perceber e explorar experimentalmente algumas práticas cotidianas – aquilo que as crianças e os adolescentes fazem todos os dias. Exatamente aqui, na realidade cotidiana das crianças e dos jovens, estaria a chance para a realização de um trabalho pedagógico, com propostas de atividades que não transmitissem somente conhecimentos isolados sobre métodos e repertório desvinculados da prática. Ao contrário, aqui estariam as chances para os professores saberem mais sobre a real experiência estética do aluno e sua posição perante ela.

A investigação estética pode ser feita a partir de dados e experiências projetadas em coisas, objetos, pessoas e situações. São também considerados os métodos disponíveis, práticas e possibilidades de conhecimentos da experiência cotidiana. O interesse pela aula de música, por exemplo, estaria em tentar aproximá-la do “mundo vivido”, das experiências musicais que os alunos realizam diariamente fora da escola, e não em atividades pré-programadas e padronizadas. A aula de música passa a se orientar não por objetos (na gramática da música), mas por alunos, em suas situações, problemas e interesses. A metodologia passa, então, a ser decidida em cada lugar e em cada situação específica (SOUZA, 2000).

O objetivo dessa abordagem é permitir a autoescolha, trabalhar por meio de projetos temáticos sobre a experiência estética. Educação estética é vista, então, não apenas como uma exploração e uma percepção do mundo, mas como um processo de autoconstrução.

O valor pedagógico dessa abordagem reside no fato de que ela alerta os educadores “para que considerem de forma séria as necessidades, as linguagens e as experiências das crianças”, o que não significa “simplesmente afirmar a necessidade da relevância do currículo”, mas também “reconhecer a importância pedagógica daquilo que as crianças trazem para a sala de aula ou qualquer outro local de aprendizagem como sendo crucial para descentrar o poder na sala de aula” (GIROUX, 1995, p. 74-75).

Um exemplo apresentado por Ramos (2000) é o projeto desenvolvido com uma quarta série sobre *Tazos na aula de música: dialogando com a mídia*. O tema combina imagens e sons com base nos tazos, mostrando que mais importante do que o conteúdo da mídia é a maneira de trabalhá-lo. A experiência sinaliza que não basta tolerar esses objetos

de uma forma pragmática, mas, ao contrário, o desejável é voltar-se de verdade para as experiências das crianças propondo ações fundamentadas e críticas. Ao incluir a observação, o projeto mostra, também, como que a partir do jogo e seu significado para a criança podem-se trabalhar temas básicos da educação musical.

O projeto proposto por Torres (2000) sobre a *Música Popular Brasileira na escola* com adolescentes de uma 8ª série, orientou-se na produção (apresentação ao vivo de um repertório escolhido pelos alunos), incluindo tarefas de leitura e escrita musical. Os resultados destacam a presença da audiovisualidade na elaboração de registros de músicas populares preferidas pelos adolescentes. A linguagem de videoclipe pôde ser observada em registros de músicas que os alunos criaram espontaneamente. Esse tipo de atividade prática fornece subsídios teóricos para interpretar a vivência da imagem-som pela nova cultura oral promovida pelos meios de comunicação.

Outro exemplo que ilustra essa concepção é o documentário *Degrau*, de 2009, disponível em <http://www.canalcontemporaneo.art.br/saloespremios/> (acesso 05/11/2010). A obra é de autoria do Grupo de Interferência ambiental – GIA, que reúne um coletivo de artistas visuais, *designers*, arte-educadores e músicos que têm em comum uma admiração pelas linguagens artísticas contemporâneas e sua pluralidade, mais especificamente por aquelas relacionadas à arte e ao espaço público.

O filme retrata com humor reflexões a respeito da vida cotidiana e suas singularidades, por exemplo, a rotina de passageiros ao subirem o degrau do ônibus coletivo. Nesse caso o que é valorizado na arte é o processo, a ação efêmera que acaba ressignificando o trabalho do artista com o público.

Práticas artísticas em performance

Nas artes visuais, a ampliação do conceito de imagem passou a tratar no plural uma imagem que incluía habilidades de *performance* e pleiteava trabalhar com arte de uma forma produtiva e receptiva, contemplativa e ativa. Práticas performativas ou atos performativos são ações que não são traduzíveis “por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica” (BARBOSA, 2009, p. 21). As *performances*, geralmente presenciais, são “aquelas que estabelecem uma relação direta com o público, que jogam com a quebra da distância entre espectador, artista e obra de arte e que enfatizam a ideia do corpo do artista como local privilegiado da experiência estética” (ROCHA, 2007, p. 153). Alguns exemplos seriam o teatro experimental da Revolução Russa, as contribuições da música experimental de John Cage e do dançarino Merce Cunningham. A arte, considerada em seus aspectos “performativos”, ganhou uma ponderação mais antropológica ao enfatizar como as pessoas adquirem forma, em parte, de uma maneira mimética, quando adolescentes imitam seus ídolos ou quando há interação entre imagem, corpo e meio, ou mesmo quando as imagens dão sentido performático a eventos como videoclipes.

O ensino de Arte tem como objetivo formar pensamentos e trabalhar processos didático-artísticos do mesmo modo como a prática artística opera. Ou seja, ensinar Arte deveria se valer de processos análogos à construção da arte, como a proposta do educador musical Keith Swanwick ao ensinar música musicalmente, em que a teoria e a prática do pensamento artístico, bem como as práticas educativas trabalhariam em conjunto. Arte, como uma disciplina escolar, deve ter como foco não a arte em si, a obra, o objeto, mas as

peças, que são o foco de todos os esforços, tanto da escola como de fora da escola, pois são as pessoas o elo crucial entre arte e vida.

Na área de teatro, são inúmeras as possibilidades de práticas performáticas como a proposta de Augusto Boal para o *Teatro do Oprimido*. Boal acreditava que “a alienação política tem uma estreita relação com a alienação do corpo, dos sentidos”: para que as pessoas “possam exercer sua capacidade de intervenção no mundo como sujeitos”, elas “precisam perceber o mundo em que vivem/seu contexto, sua identidade e seu papel, de forma crítica” (SCATOLINI, 2009, p. 65-66).

Um exemplo concreto do que as aulas de Arte podem oferecer para a formação de sujeitos críticos é propor a realização de um ensaio fotográfico baseado na pergunta “onde é que você vive?”. A vivência do fazer artístico inclui uma problematização a partir da qual os alunos são estimulados a refletir sobre suas respostas. Os registros fotográficos trazidos pelos alunos podem conter elementos e conteúdos complexos de que o discurso lógico não daria conta. O desafio em responder a uma pergunta por meio da linguagem fotográfica pode promover a consciência sobre o papel político, social e libertador da arte.

Arte e globalização

Outra perspectiva teórica que vem se colocando para a arte é o debate sobre a criação artística na tensão entre o local e o global. Algumas concepções tratam da complexidade da produção cultural globalizada e dos desafios de temas como alteridade, identidades, intervenções artísticas simultâneas e trânsito das produções artísticas (ver BUARQUE DE HOLANDA; RESENDE, 2000).

No contexto da chamada globalização, os meios e os produtos tornam-se cada vez mais homogêneos. Utilizamos os mesmos produtos e, no nosso tempo livre, utilizamos os mesmos meios. A homogeneização cultural fica evidente no consumo de pizzas, refrigerantes em lata, músicas na parada de sucessos, cigarros, *jeans*, tênis, etc. Independentemente de suas diferenças históricas (culturais, sociais, nacionais e religiosas) e das distâncias físicas, grande parcela da população mundial consome e reconhece esses produtos como “seus” (DREIFUSS, 1997, p. 176). A “comunalidade de consumo” na área de música pode ser simbolizada no *walkman*, que eclodiu nos anos 70 e foi colocado a varejo nos mercados internacionais.

Embora possa parecer um paradoxo, a mundialização não exclui a diversidade cultural que vai orientar o processo de globalização econômica, “com a introdução de novas formas de atividades, singularmente territorializadas”, isto é, “produção localizada baseada em recursos locais e até normas locais, padrões e formas organizacionais, onde os produtos mundiais padronizados (...) passam a conviver com os não homogêneos, e até mesmo com os próprios, mas ajustados padrões locais” (DREIFUSS, 1997, p. 232).

Com os efeitos da economia, migrações e globalização dos meios de comunicação, as atividades interculturais têm sido intensificadas entre as diferentes regiões do país. No campo da música, assistimos a um processo de fusão entre as diferentes culturas musicais, por exemplo, entre o samba e o *rap*. No entanto, apesar da internacionalização do repertório musical, algumas manifestações musicais insistem em manter suas diferenças locais, como a capoeira.

Outros exemplos que podem ser explorados são os novos movimentos da música nordestina, destacando-se Lenine, Chico César, Carlos Malta, Zeca Baleiro, entre outros.

Considerados como “novos porta-vozes de um país muito musical”, eles conseguem “a magia de rimar sertão e globalização”. Assim, funcionam como antenas, captando sem preconceitos os sons novos que vêm do país e do mundo. São capazes de defender a “prosmicuidade da música”, em que se permite misturar “o samba, *funk* e *rap*” (RODRIGUES, 2000).

Outro exemplo dessa geração é o pernambucano Chico Sciense, que lança o movimento *mangue beat*. O mangue é visto como uma terra fértil pela troca incessante de matéria orgânica entre o doce da água dos rios e o sal da água do mar. Uma metáfora, portanto, da necessidade de intensificar as trocas culturais.

Os exemplos trazidos mostram que os limites fixados entre essas concepções são frequentemente fluidos. Além disso, as possibilidades didáticas de se trabalhar com arte na escola são orientadas para a obra, a biografia, a investigação estética do cotidiano, ou a arte-educação, que pode ser significativa e eficaz dependendo de uma avaliação empírica do desenvolvimento desses modelos na prática.

4, Sobre a avaliação

Mas como avaliar em Arte? Embora seja um tema bastante discutido em outras áreas do conhecimento, ainda persiste a ideia de que avaliar em Arte é difícil, uma vez que a avaliação não pode ser objetiva quando se trata de áreas que envolvem a criatividade; ou ainda, quando se trata de Arte, o que deve ser avaliado nem sempre tem uma resposta muito clara e simples.

Ao abordar a avaliação como um dos tópicos importantes na implantação de propostas curriculares para o ensino de Arte, os Parâmetros Curriculares contribuíram para que parte desses mitos fosse desconstruída. Mais do que “dar nota” e “realizar testes”, a avaliação é apresentada como um processo contínuo, sistemático e complexo que deve envolver toda a comunidade escolar e não somente professores e alunos. Avaliar bem o desenvolvimento de um aluno passa a ser tão importante como ensinar, pois a avaliação permite a compreensão dos processos de aprendizagem e os resultados da prática docente.

A avaliação torna-se uma prática diária que vai orientando a reformulação de objetivos propostos e traçando novos caminhos para um ensino-aprendizagem efetivo. Por isso, como sugere Selbach (2010), um eficiente sistema de avaliação em Arte deve ir além das provas, avaliando os alunos por observações dentro e fora da sala de aula, por meio de entrevistas, trabalho em grupo, diários de bordo, esboços de trabalhos, entre outros recursos (p. 142).

Avaliar significa emitir juízo de valor ou qualidade a alguém ou a algo e reflete aspectos mais formais de controle do sistema que determinam a promoção ou não dos alunos. Porém, avaliar é também fazer diagnóstico, tomar decisões. Reflete as oportunidades cotidianas das práticas e ações educativas que nem sempre conduzem à promoção.

Também em Arte são muitas as razões para se adotar um sistema de avaliação: para classificar; promover os alunos (aprovar/ reprovar); redimensionar projetos e planejamentos; repensar teorias e metodologias ou orientar investimentos e inovações.

O que avaliar em Arte? Podem-se avaliar os conteúdos (saberes e fazeres); as habilidades, atitudes e valores; estratégias e ações bem como relações interpessoais. Para tal são necessários métodos, com diferentes instrumentos e técnicas específicas para cada linguagem artística. Isto é, a Arte requer instrumentos e procedimentos de avaliação que sejam coerentes e adequados às suas especificidades. Para avaliar música, por exemplo, os professores necessitam usar, basicamente, os ouvidos, e proceder a audiências de práticas performáticas em conjunto ou individuais de forma sistemática, em prazos e em tempos diferenciados. A avaliação em música deve contemplar o mundo vivido das atividades que resultaram em aquisição de conhecimento e das técnicas que foram empregadas. Por essa razão, mais do que mensurar as habilidades em responder a questões escritas ou aplicar testes, o mais importante é avaliar as habilidades de ouvir, apreciar, executar ou criar música.

Para observações livres ou sistematizadas sobre produtos e processos de ensino-aprendizagem em Arte, pode-se utilizar gravações audiovisuais, fotografias, diários de classe, escalas de observação, concertos públicos com ou sem bancas, exposições, concursos, *shows*, apresentações didáticas, aulas públicas, festivais; pode-se ainda incentivar trabalhos de monitoria e outros tipos de atividades cooperativas.

A avaliação em Arte deve acontecer ao longo de todo o processo correspondendo às diferentes tipologias como, autoavaliação, avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A autoavaliação se concentra na análise das próprias habilidades de *performance* e criativas dos alunos. A avaliação como diagnóstico é importante para o planejamento, e a avaliação formativa diz respeito aos processos, situa o aluno “em seu progresso e limites e destaca os pontos em que necessita maior empenho e dedicação” (SELBACH, 2010, p.143). Avaliação, nesse caso, não se refere somente à atribuição de conceitos, mas àquela realizada no dia a dia, auxiliando os professores no direcionamento de suas práticas pedagógicas. Já a avaliação somativa se preocupa com os resultados. Geralmente, ela é feita no final de um período de ensino para verificar a efetividade de uma parte ou de um programa educacional. Para tanto é necessário definir com clareza o que vai ser avaliado, as regras, os critérios, bem como criar técnicas e instrumentos consistentes e coerentes com o caráter único das artes. Ou seja, a arte tem uma objetividade diferente do que a definida para outras ciências por isso não necessariamente compartilha as mesmas espécies de instrumentos e testes. Objetividade nesse caso significa poder emitir um parecer sobre as propriedades do trabalho, do produto ou da relação do aluno com a produção artística utilizando argumentos estéticos, de forma a contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade.

Atualmente, existe um número considerável de pesquisas e relatos de experiências, os quais mostram que a avaliação em Arte não só é possível como também desejável e fundamental para o acompanhamento das experiências estéticas na escola. Esses estudos vão desde uma perspectiva mais descritiva até reflexões comprometidas com a mudança de práticas pedagógicas. Para ampliar as leituras sobre o tema, ver entre outros os trabalhos de Hentschke e Souza (2003), Carneiro (2008), Scatolini (2009), Telles e Florentino (2009) e Selbach (2010).

Em síntese, a avaliação em Arte deve estar inserida nos projetos políticos das escolas, devendo ser planejada, discutida, programada e compartilhada com os alunos, com os corpos docente e administrativo das escolas, para que possa ser implantada de forma inclusiva, transparente e adequada ao trabalho desenvolvido.

5. A inserção da Arte na educação escolar

Muitos argumentos têm sido utilizados para legitimar o ensino de Arte no currículo escolar. O tema é pauta de discussão dos professores de Arte, especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base – LDB 9394 de dezembro de 1996, que, com o Art. 26, 2º parágrafo, incluiu o ensino de Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica.

As orientações curriculares do MEC, elaboradas a partir de 1995, determinaram as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: música, teatro, dança e artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas. Dessa forma foi extinta a polivalência do professor que trabalhava com a Educação Artística, prevista na lei anterior 5692/71, na qual todos os conhecimentos artísticos estariam representados por uma única disciplina.

Em agosto de 2008, foi sancionada a Lei 11.769, que tornou o ensino de música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino curricular de Arte, alterando o Artigo 26 da LDB de 1996. Essa alteração foi de difícil tramitação, e sua aprovação foi considerada por muitos educadores musicais como um avanço. A nova legislação abriu a possibilidade de uma implantação efetiva do ensino de música nas escolas de uma forma abrangente para crianças e adolescentes.

A inserção obrigatória do ensino de Arte na Educação Nacional está fundamentada em teorias contemporâneas que tratam do papel das artes na transformação da sociedade. Por isso, a legislação atual enfatiza os processos de produção artística específica – musical, visual, cênica e da dança, com conteúdos próprios.

Apesar de todos os esforços e discursos políticos em favor da especificidade de cada arte, na prática muitas escolas ainda continuam interpretando a área de Arte como educação artística, conforme previa a Lei. 5692/71. Também não está assegurada uma carga horária mínima semanal, o que faz com que muitas escolas optem por oferecer as quatro modalidades de artes em séries alternadas no Ensino Fundamental, por exemplo, oferecendo música nas 1ª, 3ª e 7ª séries e artes visuais nas 2ª, 4ª e 8ª séries. A descontinuidade é justificada como sendo a única forma de atender à lei diante da escassez de profissionais.

Essa questão está relacionada à necessidade da publicação de editais e à realização de concursos públicos específicos para provimento de cargos de professores de Artes com habilitação em música, teatro, dança e artes visuais. Acrescenta-se a isso o fato de que, em muitos editais de concursos para professores de Arte, o conteúdo programático apresentado não reflete as exigências legais, divulgando programas com características setoriais e pontuais que privilegiam apenas uma ou outra área artística. Esses equívocos podem ser explicados pelo fato de os editais serem tradicionalmente elaborados por comissões contratadas para esse fim, sem que necessariamente contemplem os anseios dos profissionais da área e as exigências legais.

Mesmo com as legislações e com os documentos curriculares disponíveis para o ensino de Arte, ainda pairam muitas dúvidas sobre com o que se ocupa a disciplina Arte, qual o seu papel no currículo e por que, mais que um luxo, ela se torna uma necessidade na formação de cidadãos.

6. Implicações para a formação e a atuação dos professores de Arte

Diante da obrigatoriedade do ensino de Arte com a Lei de Diretrizes e Base e das transformações socioculturais que incluem novos paradigmas estéticos, o desafio maior está na formação de professores que enfrentam inúmeros problemas. Entre eles, a necessidade de reorganizar os currículos, adequar os conteúdos à realidade dos alunos e buscar uma qualificação continuada para atuarem nas escolas.

Se hoje contamos, na LDB, com um instrumento adequado à efetiva implementação do ensino de Arte no Ensino Básico, a reorganização técnica e profissional necessária passa, efetivamente, pela concepção de uma nova formação universitária de professores de Arte, como atestam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, amplamente divulgadas. No caso da implantação da música como conteúdo obrigatório (Lei 11.769/2008), a formação de professores passa a ser um problema emergente, que exigirá esforços do MEC e das universidades no oferecimento de novas modalidades de formação.

Nas concepções atuais sobre a educação, a formação é vista como um processo contínuo, complexo, múltiplo e, por isso, consideram-se cada vez mais as dimensões culturais e sociais envolvidas no aprender e no ensinar. A formação passa então a ser entendida como “a ação pela qual se forma” traduzida na ação de produzir, organizar, instruir, educar e elaborar seus resultados.

Hoje, os alunos representam uma geração que nasce e vive em meio a processos de transformação da sociedade contemporânea e suas repercussões no espaço social. Há, pois, necessidade de construir construirmos uma ideia de formação artística que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos. Além disso, é preciso introduzir, no espaço da sala de aula, outras formas de pensar a arte no mundo contemporâneo, pois a forma como a arte geralmente se concretiza no livro didático nega outras formas de aprendizagem capazes de articular experiências vividas no cotidiano ao conhecimento da escola.

O ensino de Arte se ocupa tradicionalmente com o mundo dos sentidos. E o mundo de que a aula de Arte trata é um mundo que nós percebemos, sobretudo, com nossos olhos, ouvidos e tato. Mas, apesar disso, os alunos ainda têm pouco espaço para se colocar, pode ter diferentes razões. Uma delas está relacionada com teorias tradicionais do ensino de Arte que, raramente, partem do mundo das crianças e dos jovens e que, raramente, perguntam sobre o que as crianças e jovens necessitam. O interesse está muito mais na maneira como eu posso transmitir importantes conceitos das artes. Nesse caso, o principal campo de referência (considerado hoje um sistema de referência baseado em um pensamento muito abstrato) é a obra de arte.

Outra questão é a ausência da prática artística na formação de professores. Para a formação de profissionais nos cursos universitários de Arte, os alunos que se preparam para o ensino de Arte devem ser educados artisticamente, com experiências em seu próprio corpo para poderem ensinar mais tarde. Espera-se com essa orientação que o ensino de Arte nas escolas não se torne uma lição de arte esvaziada ou que exemplos práticos estejam ausentes para todos os níveis e tipos de escolas.

Uma forma utilizada comumente na formação artística de graduandos são as oficinas. Como relata Telles (2009, p. 235), na área de teatro, a oficina é “um recurso amplamente utilizado nas atividades artístico-pedagógicas”. Ela se caracteriza “como uma ação-pedagógica ativista, em que o professor/oficineiro direciona as atividades de forma a

estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sociocultural”. A oficina é vista como “um momento de experimentar, refletir e elaborar um conhecimento das convenções teatrais”, que busca “instrumentalizar os participantes de um conhecimento teatral básico” e oferecer “vivências de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e de consciência de grupo” (TELLES, 2009, p. 235).

Além do espírito criativo, a formação de professores de Arte exige uma sofisticação na estrutura curricular em conteúdos que não são lineares e nem hierárquicos, por exemplo, na própria classificação do que seria apropriado para criança e para jovens; na sequência de conteúdos; em qual período da história da arte iniciar: com arte contemporânea ou tradicional. Além disso, a formação de professores de Arte exige a vivência nos circuitos profissionais, como visitas a teatros, espetáculos de dança, exposições e concertos. Nessa vivência, estão incluídas também as vivências de *performances* e de exposições por meio das quais a arte sobrevive.

A questão do acesso à arte depende, naturalmente, da permanência nas escolas de todas as crianças em idade escolar, garantidas pela Constituição, mas ainda não totalmente realizada na prática. Além disso, é necessário o estabelecimento de políticas concretas para a formação e a contratação de professores de Arte, especialmente para atuarem nas escolas públicas.

É sabido que qualquer programa de intervenção em projetos escolares exige ações formativas, administrativas e curriculares que estejam interligadas. A minha experiência, como professora atuando nas práticas de ensino e no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão durante os últimos anos, em escolas da rede pública e privada, tem mostrado que somente a produção de documentos curriculares isolados não é suficiente. Além deles, é necessário propor ações formativas que preparem profissionais da área para trabalhar com o ensino de Arte. Por outro lado, sabemos que só as ações voltadas à formação profissional por si só não garantem o espaço institucional da aula de Arte. É necessária, portanto, a formulação de políticas administrativas que viabilizem a implantação e a permanência da Arte no currículo.

Referências

- AZEVEDO, F. A. G. de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.) *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009. p. 335-346.
- BARBOSA, A. M. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009. p. 13-22.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.
- BOHLMAN, P. Ontologies of Music. In: COOK, N. (Org.) *Rethinking Music*, New York: Oxford Press, 1999, p. 17-34.
- BRASIL.Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, Versão preliminar, novembro de 1995. [citado como PCN].
- BUARQUE DE HOLANDA, H.; RESENDE, B. (Org.). *Artelatina: cultura, globalização e identidades*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- CARNEIRO, E. *Pequeno manual de corpos e danças*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- DREIFUSS, R. A. Corporações estratégicas e mundialização cultural. In: MORAES, D. de (Org.). *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. Campo Grande: Letra Livre, 1997. p. 167-234.
- FORNACIARI, C. Arte autobiográfica na *performance* e vice-versa. Disponível em <<http://chrispsiu.blogspot.com/2009/12/arte-auto-biografica-na-performance-e.html>>. Acesso em: 05 nov. 2010.
- GARCIA CANCLINI, N. Notícias recientes sobre la hibridación. In: BUARQUE DE HOLANDA, H.; RESENDE, B. (Org.). *Artelatina: cultura, globalização e identidades*, Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. p. 60-82.
- GIROUX, H. A. Disneysação da cultura infantil. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49-81.
- HENTSCHKE, L. e SOUZA, J. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultural visual*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RAMOS, S. N. Tazos na aula de música: dialogando com a mídia. In: SOUZA, J. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p.61-78.

ROCHA, V. *Performance: ações poéticas das artes visuais e linguagem da diferença*. In: CATTANI, I. B. (Org.). *Mestiçagens na arte contemporânea*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 153-166.

RODRIGUES, Lia Imanishi. A nova música popular brasileira. *Reportagem*. ano II, n.14, p.27-50, nov. 2000.

SCATOLINI, R. Educação para a arte/ arte para a educação. In: Luiz CAMNITZER, L.; PÉREZ-BARREIRO, G. (Org.). *Educação para a arte/ arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 64-73.

SELBACH, S. (Coord.). *Arte e didática*. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Como bem ensinar)

SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TELLES, N. As oficinas de teatro e a prática do artista-docente. In: TELLES, N.; FLORENTINO, A. (Org.). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 233-238.

TELLES, N.; FLORENTINO, A. (Org.). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: Edufu, 2009.

TORRES, M. C. Música Popular Brasileira na escola. In: SOUZA, J. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p.79-90.