



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

QUEILA SALES GOMES

AS DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E
OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
A PARTIR DA BNCC

JOÃO PESSOA - PB

2021

QUEILA SALES GOMES

**AS DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E
OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
A PARTIR DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia, pela Universidade Federal da
Paraíba (UFPB), Campus de João
Pessoa, sob orientação da Prof.^a Dr.^a
Maria Emília Sardelich.

JOÃO PESSOA - PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G633d Gomes, Queila Sales.

As dimensões da experiência artística e os
multiletramentos no ensino fundamental a partir da BNCC
/ Queila Sales Gomes. - João Pessoa, 2021.
47f.

Orientação: Maria Emília Sardelich.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Ensino de arte. 2. Letramento. 3. Ensino
fundamental. 4. BNCC. I. Sardelich, Maria Emília. II.
Título.

UFPB/CE

CDU 37:7(043.2)

QUEILA SALES GOMES

**AS DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA PROPOSTAS PELA
BNCC E OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
A PARTIR DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso
requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia,
pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

Aprovado em: 27/11/2021

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª Dr.ª Maria Emília Sardelich - UFPB
(Orientadora)



Prof. Mª. Cícera Edvânia Silva dos Santos - UEMA
(Examinadora)



Prof.ª Dr.ª Maria Margareth de Lima - UFPB
(Examinadora)

*Dedico este trabalho as forças que me sustentam.
A minha família no decorrer de todo esse percurso.*

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo incentivo, apoio e torcida. Além das palavras de coragem e força que me disseram nos momentos em que me vi com bastantes atividades a serem realizadas. Gratidão por acreditarem em mim!

À minha tia, Ana Lécia, que me acolheu em sua casa quando precisei estar mais próxima da Universidade para poupar tempo, já que moro distante. A minha eterna gratidão por todo o carinho e cuidado.

Ao meu namorado, João Vitor, por ter acompanhado o processo de construção desse trabalho, ter acreditado em mim, me incentivado, me ajudado, estudado comigo e escutado as minhas falas sobre as leituras dos textos que realizei no percurso desta pesquisa.

À professora Maria Emília Sardelich, por ser minha orientadora e ter realizado esse papel com excelência. Sou uma grande admiradora da profissional, da pessoa tão humana, compromissada e educada que ela é.

As professoras: Cícera Edvânia Silva dos Santos e Maria Margareth de Lima, pela disponibilidade de participar na avaliação e suas contribuições para a redação final deste trabalho.

Aos docentes que contribuíram para o meu processo de formação como pedagoga e me ajudaram muito a compreender como deve ser a prática pedagógica, por me levarem a ciência de que toda professora é pesquisadora, por isso, a busca pelo conhecimento nunca deve ser encerrada. Obrigada por me fazerem entender que esse é o início de uma longa e prazerosa jornada de estudos.

A todos minha eterna gratidão!

Nascer sabendo é uma limitação porque obriga a apenas repetir e, nunca, a criar, inovar, refazer, modificar. Quanto mais se nasce pronto, mais refém do que já se sabe e, portanto, do passado; aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar.

Mario Sérgio Cortella

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia tem por objetivo relacionar as seis dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística com as práticas de multiletramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental indicadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como objetivos específicos apresenta o componente curricular Arte a partir da legislação educacional atual; expõe a proposta da BNCC para o componente curricular Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identifica e relaciona as dimensões da experiência artística com as práticas de multiletramentos indicadas na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia do estudo exploratório se fundamenta nos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. As principais fontes teóricas que sustentam a argumentação são Barbosa (1995), Catão (2015), Duarte Junior (2012), Iavelberg (2014); Magalhães, Vidal e Silva (2015), Panho e Sardelich (2021); Picosque e Martins (2012); Silva (2016), Surdi, Freire e Mello (2016). Os documentos analisados foram a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular. O estudo realizado conclui que as dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística se relacionam aos multiletramentos passando pelo corpo, visto que o corpo é a primeira fonte de conhecimento. Um corpo que se expressa em seu saber sensível e inteligível, que demonstra os seus sentimentos, sua empatia. A experiência artística articulada aos multiletramentos pode favorecer a imersão dos estudantes nas práticas sociais, alargando a percepção quanto aos gêneros textuais como também às semelhanças, diferenças, identidades e relações étnicas que formam a sociedade brasileira, a valorização do patrimônio histórico e cultural, promovendo a criação de diálogos nos quais possam ser apresentadas diferentes histórias e concepções de mundo.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Letramento. Ensino Fundamental. BNCC.

RESUMEN

El presente Trabajo de Conclusión del Grado de Pedagogía tiene como objetivo relacionar las seis dimensiones del conocimiento que caracterizan la singularidad de la experiencia artística con las prácticas de multiletramientos en los primeros años de Educación Primaria señaladas en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como objetivos específicos presenta el componente curricular Arte a partir de la legislación educativa vigente; expone la propuesta de la BNCC para el currículo de Arte en los primeros años de la escuela primaria; identifica y relaciona las dimensiones de la experiencia artística con las prácticas de multiletramientos indicadas en la BNCC para los primeros años de la escuela primaria. La metodología del estudio exploratorio se basa en procedimientos de investigación bibliográfica y documental. Los teóricos que refuerzan la argumentación son Barbosa (1995), Catão (2015), Duarte Junior (2012), Iavelberg (2014); Magalhães, Vidal e Silva (2015), Panho e Sardelich (2021); Picosque e Martins (2012); Silva (2016), Surdi, Freire e Mello (2016). Los documentos analizados fueron la Resolução CNE / CP nº 2, de 22 de diciembre de 2017 y la versión ratificada de la BNCC. El estudio concluye que las dimensiones del conocimiento que caracterizan la singularidad de la experiencia artística relacionadas a los multiletramientos pasan por el cuerpo, siendo el cuerpo la primera fuente de conocimiento. Un cuerpo que se expresa en su conocimiento sensible e inteligible, que demuestra sus sentimientos, su empatía. La experiencia artística articulada con los multiletramientos puede favorecer la inmersión de los estudiantes en las prácticas sociales, ampliando la percepción sobre los géneros textuales, así como las similitudes, diferencias, identidades y relaciones étnicas que componen la sociedad brasileña, la apreciación del patrimonio histórico y cultural, promoviendo la creación de diálogos en los que se puedan presentar diferentes historias y concepciones del mundo.

Palabras clave: Enseñanza del arte. Letramiento. Educación primaria. BNCC.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BRASILEIRA	15
3. O COMPONENTE CURRICULAR ARTE NA BNCC.....	21
3.1 O documento BNCC.....	21
3.2 A área de Linguagens na BNCC.....	24
3.3 O componente curricular Arte na área de Linguagens.....	25
3.4 As dimensões do conhecimento da experiência artística.....	29
4. EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E MULTILETRAMENTOS.....	34
4.1 As práticas de multiletramentos.....	34
4.2 As dimensões da experiência artística e os multiletramentos.....	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) trata sobre as dimensões das experiências artísticas indicadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as possíveis relações dessas dimensões com os multiletramentos no Ensino Fundamental. Durante a minha trajetória escolar, mais precisamente no Ensino Fundamental, sempre senti dificuldades em entender qual era a contribuição da Arte para o meu cotidiano. Para mim, a Arte estava limitada a ação de pintar, desenhar e utilizar diversos materiais como: rolos de papel higiênico, plásticos, tampinhas de garrafa, tinta guache, lápis de cor entre outros materiais. Ao término da obra, não percebia qual era o verdadeiro sentido de ter realizado o trabalho de reproduzir o desenho, a pintura, nem qual era o aprendizado consolidado com aquela experiência. Tinha em mente que a necessidade de o realizar era ter informação sobre a Arte e a obtenção de uma nota, porém, a contribuição dessas atividades em minha existência não ficava clara para mim.

Ainda sobre minha formação na Educação Básica, durante as aulas de Arte, quando os professores promoviam reflexões sobre as obras artísticas, eu tinha muita dificuldade em interpretá-las, pois acreditava que a interpretação que eu deveria fazer tinha que ser a de “acertar” a mensagem, dar a resposta correta sobre os sentimentos do artista, saber o que ele queria transmitir com a sua obra, ou seja, ao meu ver a mensagem de um gesto, de uma música, de uma dança e até mesmo de uma imagem, seria única e caberia unicamente a atividade de descoberta dessa mensagem na apreciação da obra do artista.

Contudo, durante o curso de formação de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o componente curricular Ensino de Arte¹, no sexto período noturno, pude compreender qual a importância da Arte em minha vivência. De acordo com Vidal e Silva (2015), quando as leitoras e leitores começam a fazer suas interpretações sobre aquilo que escutam,

¹ Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia, Resolução nº 64/ 2006, componente curricular Ensino de Arte, ofertado no quinto semestre do turno diurno e sexto semestre no noturno, da Universidade Federal da Paraíba - 04 créditos - 60 horas – Ementa: Conteúdos e aspectos metodológicos do ensino de arte-educação na Educação Infantil e nas séries iniciais no Ensino Fundamental. A importância da arte na educação como processo de criação e de ensino. Vivência de diferentes linguagens da arte. A música, a pintura e o teatro como facilitadoras da aprendizagem.

observam, sentem na interação com as produções artísticas, leitoras e leitores procuram relações com o seu meio social e cultural, dessa forma, leitoras e leitores observam, analisam e interpretam as produções artísticas com as quais interagem a partir de suas vivências. Nesse sentido, pude por fim compreender que a interpretação que realizamos de uma obra artística não depende daquilo que “o artista quis dizer”, mas sim do diálogo que podemos estabelecer na interação com o objeto artístico. Desse modo, também pude concluir que alguns dos objetivos do Ensino de Arte na Educação Básica são os de contribuir para a formação de sujeitos criadores, produtores, críticos, que possam compreender o espaço em que vivem e lhes conferir novos significados. Além disso, o componente curricular Arte possibilita a discentes e docentes que interagem com seus conteúdos a vivência de diversas experiências e manifestações artísticas e culturais.

Durante o percurso no componente curricular Ensino de Arte também tive contato com a proposta da BNCC e o modo como esse documento indica as dimensões do conhecimento “[...]que caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2017, p. 194). Esse aspecto sobre as dimensões do conhecimento e a singularidade da experiência artística gerou em mim uma grande curiosidade sobre o tema, despertando o desejo de compreender e aprofundar sobre o mesmo com uma pesquisa mais sistemática.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.7/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a Arte é componente curricular obrigatório dessa etapa da Educação Básica. O artigo 31 dessa Resolução estabelece que o componente curricular Arte poderá ficar a cargo do professor de referência da turma, aquele ao qual as e os estudantes permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2010). Com base nesta determinação, como futura pedagoga, reconheço a responsabilidade de atuar com o componente curricular Arte tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Portanto, considere este TCC como uma oportunidade para ampliar o meu conhecimento e pesquisar a partir da seguinte pergunta geradora: como as dimensões das experiências artísticas propostas pela BNCC podem contribuir com as práticas de multiletramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder à essa pergunta geradora, inicialmente busquei

conhecer as pesquisas que já foram realizadas sobre a BNCC no âmbito da UFPB. À vista disso, realizei um levantamento no Repositório Institucional da UFPB². O levantamento ficou restrito aos Trabalhos de Conclusão de Curso que fizessem menção à BNCC no título, resumo e ou palavras chave. Com esses parâmetros foram localizados seis trabalhos: Andrade (2018), Cabral (2019), Oliveira (2018), Silva C. (2020), Silva G. (2020) e Gonçalves (2021).

As concepções acerca da importância da afetividade na relação entre professor e estudantes na BNCC foram destacadas na análise de Andrade (2018). O trabalho foi produzido na Licenciatura em Pedagogia, na modalidade Educação a Distância (EaD).

A maneira como os professores de Língua Portuguesa da rede pública de João Pessoa lidam com as propostas da BNCC, no que diz respeito ao tratamento da literatura no Ensino Fundamental, foi o tema desenvolvido por Silva C. (2020). O trabalho foi produzido na Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

O trabalho de Oliveira (2018) trata das concepções e práticas do ensino de Matemática na Educação Infantil a partir das orientações da BNCC. Essa pesquisa foi realizada na Licenciatura em Pedagogia, na área de aprofundamento da Educação do Campo e por isso faz relação entre as orientações da BNCC e as especificidades das crianças e sua realidade no contexto da Educação do Campo.

Cabral (2019) analisa os principais assuntos de Geometria plana e espacial propostos em questões de Matemática do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as relações que possuem com a BNCC. Este trabalho foi produzido na Licenciatura em Matemática.

Os conhecimentos matemáticos dos agricultores que realizam o cultivo do abacaxi da comunidade rural de Lagoa de Fora, município de Itapororoca, na Paraíba, foram o ponto de partida para Silva G. (2020) relacionar tais conhecimentos com as unidades temáticas da BNCC. Esse TCC foi realizado na Licenciatura em Matemática.

Por fim, Gonçalves (2021) realiza uma análise do Programa Nacional

² Repositório Institucional da UFPB. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/?locale=pt_BR

do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021, a fim de relacionar o programa com as propostas traçadas pela BNCC quanto ao uso do livro didático para o Ensino Médio, componente curricular de Língua Portuguesa. O trabalho foi produzido na Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa.

Conforme apresentado nos trabalhos localizados por meio do levantamento realizado no Repositório Institucional da UFPB, foi possível constatar que nenhum dos seis trabalhos consultados aborda a BNCC em relação ao componente curricular Arte, nem tampouco ao aspecto referente às dimensões do conhecimento das experiências artísticas indicadas pela BNCC. Essa ausência aponta para as lacunas existentes em relação a temática que proponho neste estudo.

Portanto, este trabalho teve como objetivo geral relacionar as seis dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística com as práticas de multiletramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental indicadas pela BNCC. Como objetivos específicos a pesquisa propõe:

- Apresentar o componente curricular Arte a partir da legislação atual da Educação Básica.
- Expor a proposta da BNCC para o componente curricular Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar as seis dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística propostas pela BNCC.
- Relacionar as dimensões do conhecimento que caracterizam a experiência artística com as práticas de multiletramento indicadas na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório para o levantamento de informações sobre o tema proposto, ampliando o estudo da pesquisadora sobre ele e favorecendo a investigação de conhecimentos posteriores.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 2008, p. 27)

Tal como aponta Gil (2008), iniciei o estudo exploratório sem nenhuma suposição ou hipótese de partida. Quanto aos procedimentos, o estudo é de cunho bibliográfico. De acordo com Severino (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de publicações existentes que contribuem significativamente para o desenvolvimento de estudos posteriores, ampliando o conhecimento do pesquisador sobre o objeto de estudo que é o maior propósito do exercício educacional na Universidade. Assim sendo, dentre as várias publicações existentes foram fundamentais neste estudo os trabalhos de Barbosa (1995); Catão (2015); Duarte Junior (2012); Iavelberg (2014); Magalhães, Vidal e Silva (2015); Panho e Sardelich (2021); Picosque e Martins (2012); Silva (2016); Surdi, Freire e Mello (2016); Vidal, Carvalho e Silva (2015); Vidal e Silva (2015).

A pesquisa realizada também apresenta o seu caráter documental, pois foram consultadas a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), que institui e orienta a implantação da BNCC, bem como o documento Base Nacional Comum Curricular em sua versão homologada (BRASIL, 2017b). O recorte realizado no documento BNCC (BRASIL, 2017b) para a análise foi referente à etapa do Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica (BRASIL, 2017b, p. 57-62). Na etapa do Ensino Fundamental foram analisados os tópicos referentes à: área de Linguagens e as competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b, p. 63-65); componente curricular Arte para os primeiros anos do Ensino Fundamental e as dimensões do conhecimento que caracteriza a singularidade da experiência artística (BRASIL, 2017b, p. 194-195).

A coleta e análise dos dados obtidos dão corpo ao texto que se apresenta. Neste TCC os resultados desse processo foram organizados do seguinte modo: primeiramente um breve panorama sobre o componente curricular Arte na escola brasileira, destacando a legislação atual para a sua obrigatoriedade. O capítulo posterior focaliza a proposta do componente curricular na BNCC. A seguir as possíveis relações entre as dimensões do conhecimento que caracterizam a experiência artística com as práticas de multiletramento indicadas na BNCC. Por fim, as conclusões que foram possíveis alcançar até a redação final deste trabalho.

2. O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BRASILEIRA

O Ensino de Arte marca presença nos currículos da escola brasileira muito antes da sua normatização na legislação educacional, porém este capítulo traça um breve panorama a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em 1961, quando foi promulgada a primeira LDBEN, Lei nº 4024/1961, o Ensino de Arte aparece como atividade complementar. Em relação aos quatro primeiros anos de escolarização, na época denominado de ensino primário, o artigo 26 da Lei nº 4024/1961 previa que os sistemas de ensino poderiam estender a duração do ensino primário até seis anos iniciando as meninas e meninos em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. Santos (2017) explica que a proposta das artes aplicadas estava relacionada à preparação para atividades que as crianças da classe trabalhadora deveriam estar preparadas e preparados para exercer na vida adulta, ou seja, meninas destinadas ao trabalho do lar e meninos às indústrias.

A Lei nº 4024/1961, em seu artigo 38, também determinava que para o Ensino Médio, o sistema educacional poderia oferecer atividades complementares de iniciação artística. Apesar da indeterminação do texto legal em relação as atividades complementares de iniciação artística, Silva (2016) percebe um grande florescimento artístico no Brasil da década de 1960:

No campo artístico verificou-se um florescimento nas diversas áreas e um sopro de entusiasmo renovador percorreu a música popular, o teatro e a literatura. Foi a fase de ouro da Bossa Nova, do cinema novo, do teatro de arena, da arquitetura de Brasília e um impulso intelectual acompanhou o maior movimento de massas da história brasileira. Tudo isso também repercutiu no campo da educação (SILVA, 2016, p. 62).

Silva (2016) considera que, embora a Lei nº 4024/1961 não determinasse o tempo escolar reservado para as atividades artísticas, o contexto histórico indica a forte presença da arte no Movimento de Cultura Popular (MCP) que se estruturou na década de 1960, em Pernambuco, e “[...] abriu espaço para o pensamento renovador em educação” (SILVA, 2016, p. 65). A autora destaca que o golpe de Estado civil militar de 1964 rompeu com ideias e programas educacionais progressistas que estavam se desenvolvendo e, em um contexto de

forte repressão, impôs a Reforma do ensino de 1º e 2º graus, em 1971, com uma forte influência estadunidense nesse processo.

Iavelberg (2014) observa que na proposta da LDBEN da década de 1970, a Lei nº 5.692/1971, a Arte também não era componente curricular obrigatório, mas foi concebida como atividade educativa, num período histórico marcado pela ditadura militar. A autora salienta que a atividade pedagógica praticada nesse período denominada como Educação Artística estava direcionada como atividades livres. Além disso, a visão tecnicista da época ofertou uma qualificação reduzida aos professores de Educação Artística na denominada Licenciatura Curta, uma formação em dois anos para o domínio das Artes Visuais, Música e Teatro.

As observações de Iavelberg (2014) são confirmadas por Silva (2016) ao destacar que a implantação da Lei nº 5.692/1971 trouxe todos os problemas das decisões impostas sem considerar a realidade das condições existentes nas escolas:

Também não se planejou a implantação dessas disciplinas de modo a prever os prazos necessários à criação daquelas condições. A própria inclusão da formação artística, na mesma lei, mostrou que o verdadeiro objetivo dessa inclusão era de um duvidoso humanismo. O ensino que a Educação Artística poderia ter como mais uma forma de aprendizagem e como desenvolvimento integral do educando, foi deslocado para um ensino medíocre e empobrecedor desfigurando os propósitos e a natureza criadora da arte (SILVA, 2016, p. 117).

Em oposição à essa política educacional de Educação Artística imposta pela Lei nº 5.692/1971 editada em uma ditadura militar, artistas, educadoras e educadores do Brasil passaram a utilizar a expressão Arte-Educação e organizaram um grande movimento em torno da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). Dentre as educadoras e educadores que lideraram esse movimento destaca-se Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1995).

Ao longo da década de 1980, Barbosa (1995) desenvolveu uma abordagem para o Ensino de Arte que denominou de triangular. A abordagem triangular não se preocupa com conteúdos curriculares, mas com ações curriculares que são as ações de: ler, fazer e contextualizar. Essas ações não possuem uma ordem determinada, é possível iniciar uma aula por qualquer uma dessas três ações, mas é necessário completar o ciclo passando por todas elas

para a construção do conhecimento em Arte. A autora enfatiza a noção de leitura como atribuição de sentido: “Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (BARBOSA, 1995, p. 63).

Barbosa (1995) considera que a proposta triangular pode até ser considerada simplificadora se comparada aos currículos de outros países na década de 1990, mas no Brasil ela corresponde ao valor fundamental a ser buscado pela educação brasileira, ou seja, a leitura, a atribuição de sentido ao contexto vivido pelo sujeito destacando que:

Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos e até alguns educadores acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos é que assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados (BARBOSA, 1995, p. 64).

Somente na década de 1990, com a LDBEN nº 9.394/1996, o Ensino de Arte foi firmado como obrigatório e houve melhorias significativas para a presença da Arte nas escolas, com o objetivo de promover a formação cultural dos estudantes da Educação Básica. No final da década de 1990 foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) um documento que orientava os currículos da época. Iavelberg (2014) observa que no documento denominado PCN o componente curricular Arte foi apresentado em mais equidade com as demais áreas de conhecimento, ganhando maior notoriedade, como as especificidades de cada expressão artística – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - passando a ser mais respeitadas e trabalhadas separadamente. Desse modo, o ensino de Arte passou a ter como centralidade a aprendizagem visando à formação cultural dos educandos orientada à cidadania.

Outro fator relevante discutido por Iavelberg (2014) é como o Ensino de Arte que se realiza nas escolas está vinculado ao processo de qualificação profissional docente.

Em dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CEB nº 7, fixando diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos. Essa Resolução indica que licenciadas em Pedagogia podem se responsabilizar pelo Ensino de Arte e Educação Física. Essa determinação leva pedagogas a lecionar vários componentes curriculares, e diante de tantas

atribuições muitas acabam priorizando alguns componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, e muitas vezes, devido ao acúmulo de atividades, dedicam menor tempo e atenção a outros componentes curriculares, como, por exemplo, o de Arte.

Desta maneira, podemos perceber que no Ensino de Arte existem muitas lacunas que precisam ser preenchidas para que ele possa alcançar os objetivos propostos pela legislação educacional, superando um ensino fragmentado e fomentando o conhecimento das diferentes culturas existentes em nossa sociedade, a capacidade de se perceber como agente criador, além de conseguir realizar articulações entre o seu trabalho de criação com o trabalho de outros artistas, promovendo assim uma ligação entre o saber escolar e as práticas artísticas realizadas em nossa sociedade. Uma prática pedagógica pautada nesses princípios pode ser significativa, pois permite que estudantes atribuam às suas vidas significados e reconhecimento como agente histórico e transformador da sociedade em que vivem.

É notório que a LDBEN, Lei nº 9.394/1996 trouxe a obrigatoriedade ao Ensino de Arte, mas também dúvidas em relação ao conteúdo desse componente curricular. Foram necessários vinte anos depois da promulgação da LDBEN, para que a Lei nº 13.278/2016, aprovada em dois de maio de 2016, alterasse o artigo 26 da LDBEN, incluindo um novo parágrafo nesse artigo, o sexto parágrafo, que determina que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que constituem o componente curricular Ensino da Arte.

Vidal, Carvalho e Silva (2015) desconstruem a ideia de que o componente curricular Arte no contexto escolar está reduzido à cultura erudita e esclarecem que Arte é toda e qualquer produção humana, além do mais, ela pode estar em toda a parte e não apenas nas galerias, museus e teatros, como muitas pessoas ainda costumam acreditar. Os autores nos convidam a pensar a Arte como meio de ampliar os conhecimentos das crianças na escola com relação à realidade que elas vivem e com o objetivo de despertar nelas o lado crítico e sensível. Para isso, eles se fundamentam na abordagem triangular proposta por Barbosa (1995) para nortear a prática pedagógica em sala de aula.

Durante a prática educativa de um profissional da educação que trabalha com o componente curricular de Arte, Vidal, Carvalho e Silva (2015) consideram que este também realiza a leitura de uma imagem a partir dos seus

conhecimentos prévios e da relação que ele tem com o objeto de estudo. Isso quer dizer que várias interpretações podem ser realizadas por meio dessa ação e muitos significados podem ser atribuídos ao objeto artístico com o qual se interage. Para que essa ação se torne mais significativa, é importante desenvolver a contextualização, pois é a partir dela que o educando irá compreender aquilo que não está acessível à ele, ou seja, os valores, significados, tradições, contextos sociais, políticos, culturais, estéticos etc. Essas ações não podem, de maneira alguma, serem realizadas de forma isolada, porque dessa forma, não farão sentido para o educando.

Desse modo, é de suma importância que docentes promovam momentos de diálogo, roda de conversa e debate na sala de aula permitindo que as crianças estabeleçam uma conexão entre a leitura que elas e os seus colegas fizeram, e a contextualização realizada, elaborando assim novos conhecimentos. A ação de fazer está relacionada com as duas ações citadas anteriormente. Com base nos conhecimentos produzidos através dos estudos realizados a partir das ações de ler e contextualizar, educandas e educandos poderão ampliar suas experiências artísticas com a utilização de diferentes materiais, sendo eles reutilizáveis ou não.

Magalhães, Vidal e Silva (2015) afirmam que a obrigatoriedade do componente curricular Arte na legislação educacional brasileira atual indica a compreensão de que “[...]o conhecimento das linguagens artísticas no espaço escolar, ainda nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização, é uma necessidade para a formação intelectual e mais humanizada das crianças” (MAGALHÃES; VIDAL; SILVA, 2015, p. 8). As autoras mencionam tendências desse ensino que se construíram historicamente, como as tendências: Idealista-Liberal, Realista-Progressiva e a perspectiva contemporânea a partir dos debates trazidos pelas teorias críticas e pós-críticas sobre a necessidade de compreender Arte como conhecimento. A Tendência Idealista-Liberal vincula-se a uma concepção idealista da educação e a pedagogia tecnicista que valoriza a reprodução de modelos ideais, no caso do ensino de desenho a cópia e dos trabalhos manuais os objetos padronizados. Na tendência Idealista-Liberal também se inserem as concepções da Escola Nova e do modernismo, baseadas na noção de criação infantil como fruto de sua criatividade e capacidade expressiva individual. Por outro lado, a tendência Realista-Progressiva propõe a conscientização política por

meio da Arte oferecendo ao educando os conteúdos necessários para o exercício de uma cidadania crítica e consciente. Diferentemente das tendências anteriores a perspectiva contemporânea

[...] toma como objeto a própria Arte como orientadora dos processos de ensinar e aprender Arte, contribuindo para uma formação humanizadora e crítica dos sujeitos, aberta para a pluralidade de leituras do mundo. Isso quer dizer que a perspectiva contemporânea para o Ensino da Arte tem como objetivo contribuir na formação das crianças, no reconhecimento de si enquanto sujeito situado em um espaço histórico/social/cultural/político/econômico, capaz de conhecer e dialogar com outras vivências e culturas, perceber diferentes formas de ver, reconhecer o mundo pela Arte presentes nos diversos espaços. (MAGALHÃES; VIDAL; SILVA, 2015, p. 16).

A partir das tendências apontadas por Magalhães, Vidal e Silva (2015), é possível relacionar a proposta para o Ensino de Arte na Lei nº 4.024/1961 e na Lei nº 5.692/1971 com a tendência Idealista-Liberal. Por outro lado, a inclusão do componente curricula na Lei nº 9.394/1996 aponta para a perspectiva contemporânea a partir dos debates trazidos pelas teorias críticas e pós-críticas.

Diante do exposto, podemos constatar o percurso desse componente curricular na legislação educacional a partir da primeira edição da LDBEN. A indicação da legislação educacional brasileira atual aponta para a perspectiva de tomar a própria Arte para orientar os processos de ensinar e aprender, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos educandos, colaborando para formação de sujeitos pensantes, críticos e sensíveis.

3. O COMPONENTE CURRICULAR ARTE NA BNCC

A finalidade deste capítulo é apresentar a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A princípio, o capítulo abordará o contexto em que o documento BNCC foi produzido através de uma perspectiva histórica, expondo como se deu a construção desse documento, bem como as mudanças ocorridas durante esse processo.

3.1 O documento BNCC

A elaboração desse documento passou por diversas transformações, porém antes da sua formação outros documentos e leis expunham as orientações para os currículos que deveriam constituir a Educação Básica. Segundo Panho e Sardelich (2021), outros documentos reguladores, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica em suas diversas modalidades já indicavam a organização curricular e não seria necessário a produção de um novo documento como a BNCC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi estabelecida oito anos depois da publicação da Constituição Federal de 1988, em 20 de dezembro de 1996. A Constituição Federal de 1988 já indicava a necessidade de uma base nacional comum, mas também enfatizava uma parte diversificada dos currículos escolares para contemplar as características próprias de cada local, da sociedade e das diferentes regiões, culturas, economias e clientelas.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, determina, em seu Artigo 14, que a 'base nacional comum' na Educação Básica se constitui de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, que estão expressos nas políticas públicas e são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (PANHO, SARDELICH, 2021, p. 24).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, são Leis emitidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de

Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC). Essas Diretrizes contemplam todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades, indicando satisfatoriamente as direções necessárias para todos os sistemas de ensino da nação. Apesar da existência desse documento, diversos grupos empresariais interessados no mercado dos serviços educacionais e com avidez de se apoderarem das tarefas associadas à capacitação de docentes e também nos processos de avaliação em larga escala do sistema educacional, se organizaram para forçar a produção de um novo documento que regulasse um currículo nacional, que homogeneizasse a oferta educacional e a produção de livros didáticos em todo o território brasileiro (PANHO, SARDELICH, 2021).

O Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado no ano de 2014 pela Lei nº 13.005 para ser colocado em prática no período compreendido entre 2014-2024. Esse documento é de grande valor para Educação do país, no que diz respeito à política educacional, pois ele analisa os problemas educacionais e promove metas e estratégias que visam dirimir os obstáculos que impedem a promoção de um ensino de qualidade. O PNE apresentava as medidas que a União e os entes federados, deveriam realizar juntos para garantir uma Educação de prestígio no País. A meta sete desse documento trata da qualidade da Educação Básica e afirma que é necessário que haja qualidade em todas as etapas e modalidades, através do aperfeiçoamento do fluxo e da aprendizagem escolar. Para o cumprimento dessa meta, foi determinado a necessidade de uma base nacional comum curricular “[...] com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (PANHO, SARDELICH, 2021, p. 25).

Panho e Sardelich (2021) observam que a instituição dessa estratégia foi articulada pelos grupos empresariais e não pelos movimentos sociais, nem pelos sindicatos dos trabalhadores em Educação. Os grupos empresariais exigiram e pressionaram o governo da presidenta Dilma Rousseff, em seu segundo mandato, para construção de um documento que especificasse esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os autores destacam como o Movimento pela Base Nacional Comum reuniu os grupos empresariais interessados no controle do sistema de ensino público, que se organizaram em torno de fundações que, supostamente, não teriam nenhum interesse, mas que atuam como verdadeiros partidos políticos, mesmo que se apresentem sem partido.

Em janeiro de 2015 houve várias trocas ministeriais, porém a Secretaria de Educação Básica deu prosseguimento a composição da equipe que realizou a redação da primeira versão do documento, “[...]a equipe ficou composta por 116 profissionais da Educação, de diferentes áreas de conhecimento e 38 pesquisadores de universidades públicas” (PANHO, SARDELICH, 2021, p. 26).

A primeira versão da base foi apresentada ao público em 16 de setembro de 2015. A segunda versão da BNCC foi apresentada em maio de 2016 e nessa segunda versão estavam incorporadas as contribuições de parte da sociedade brasileira que pôde participar da consulta pública feita por meios digitais. No contexto histórico da produção desse documento houve o golpe jurídico-midiático-parlamentar, finalizado pelo Senado Federal em 31 de agosto de 2016, no qual a presidenta Dilma Rousseff foi afastada da presidência do país e muitas mudanças ocorreram na política educacional brasileira, entre elas a composição do então Conselho Nacional da Educação (CNE) que, com a Portaria CNE/CP nº 15/2016, instituiu novos conselheiros. Os novos conselheiros dotados de interesses privatistas contribuíram para os propósitos do mercado que há muito tempo vinham competindo para ocupar o Ministério da Educação (PANHO; SARDELICH, 2021).

A redação final da BNCC foi aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2 em 22 de dezembro de 2017. O texto homologado afirma que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017b, P. 7).

Através da transcrição do documento, é possível constatar que a BNCC se apresenta como um documento que espera assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Apesar dessa apresentação não podemos deixar de considerar que essa indicação de direitos de

aprendizagem e desenvolvimento da BNCC também está envolvida com os interesses privatistas pelo controle do sistema público de educação. Outro ponto a destacar para não cair no esquecimento é a existência de legislação anterior que já indicava a organização dos currículos escolares, como foi apontado por Panho e Sardelich (2021).

3.2 A área de Linguagens na BNCC

O estudo realizado nessa pesquisa em relação ao documento BNCC focalizou a área de Linguagens, pelo fato dessa área abarcar os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e nos anos finais do Ensino Fundamental a Língua Inglesa. É importante destacar que a investigação realizada nesse trabalho está direcionada, apenas, aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017b p. 63).

Para o documento BNCC (BRASIL, 2017b) o ensino das diversas Linguagens deve promover aos estudantes a capacidade de realizar práticas de linguagem de diferentes modos e favorecer o desenvolvimento das suas formas de expressão não apenas dentro do âmbito artístico, mas também no corporal e linguístico. Em relação ao entendimento de linguagem nessa versão do documento, Panho e Sardelich (2021) consideram que essa redação supõe que a participação nas práticas de linguagem diversificadas ampliam as capacidades expressivas e o conhecimentos sobre essas linguagens sem a reflexão que essas mesmas práticas potenciam para questionar o vivido, como também escolher, negociar de maneira mais confiante possíveis entendimentos comuns para a vida em sociedade, aspectos que estavam muito indicados nas outras versões do documento.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2017b, p. 63).

Na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas de linguagem, que serão oferecidas por diferentes componentes curriculares, precisam ter como foco a alfabetização para que através da inserção do indivíduo na cultura letrada ele possa adquirir autonomia para aprender a ler e a escrever e, com isso ampliar a sua capacidade de aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento participando ativa e efetivamente na sociedade em que vive. (BRASIL, 2017b).

As seis competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental propostas pela BNCC são:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017b, p. 65).

3.3 O componente curricular Arte na área de Linguagens

O componente curricular Arte, na área de Linguagens, está composto pelas Artes visuais, Dança, Música e Teatro. De acordo com o conceito de Linguagem que está expresso pela BNCC (BRASIL, 2017b, p. 63) a finalidade da Arte será

proporcionar a troca de conhecimentos entre culturas e oferecer a oportunidade para que educandas e educandos possam perceber as semelhanças e diferenças existentes entre elas, contribuindo significativamente para a formação de um sujeito que interaja criticamente com a multiplicidade existente ao seu redor, valorizando e respeitando as diferentes culturas, etnias e línguas presentes na sociedade.

O componente curricular [Arte] contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2017b, p. 193).

É importante salientar que a valorização e o respeito à diversidade presente na sociedade são aspectos de extremo valor para a formação de um cidadão que deseja cumprir os seus deveres e contribuir para a formação de uma sociedade mais democrática na qual todos os indivíduos são aceitos. A contribuição das várias linguagens que compõem o componente curricular Arte poderá ampliar os conhecimentos de estudantes com relação aos artefatos e eventos artísticos desenvolvendo também habilidades de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e pensar sobre os processos artísticos.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2017b, p. 193).

De acordo com a BNCC, para que a aprendizagem de Arte alcance a sua finalidade é necessário associar as situações vivenciadas no processo de aquisição do conhecimento no componente curricular à prática social, proporcionando aos estudantes a experiência de se perceberem como sujeitos criadores.

O documento também enfatiza que a prática investigativa é fator essencial para a aquisição dos conhecimentos artísticos, é através das experiências vivenciadas nos processos educativos das linguagens artísticas – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – que os indivíduos conseguem estabelecer conexões entre os tempos e contextos sociais dos sujeitos nas relações presentes entre a arte e a cultura.

Em relação à cada uma das linguagens que compõem o componente curricular, o documento destaca que as Artes visuais possuem a linguagem visual como meio de comunicação e expressam os modos artísticos e culturais nas diferentes épocas e circunstâncias. Elas apresentam o trabalho final das descobertas advindas através das “[...]explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana” (BRASIL, 2017b, p. 195). Além disso, as Artes visuais permitem aos estudantes o contato com a grande variedade de culturas visuais e através desse contato, eles podem dialogar, conhecer e criarem novas ideias para desenvolverem as suas próprias produções.

Além das Artes Visuais, a BNCC considera a Dança como a expressão do pensamento e do sentimento do corpo, que faz uso da sensibilidade e da cognição, para materializá-los no movimento do corpo. A junção dos processos de sensibilidade, conhecimento e linguagem corporal desenvolve nos estudantes habilidades de criticidade e a ampliação de novas concepções sobre si e sobre o mundo. Outro fator relevante, é que através da Dança “[...]eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas” (BRASIL, 2017b, p. 195).

Para a BNCC, a Música é o fazer artístico representado mediante o uso dos sons, ela é produzida através da sensibilidade e das trocas de experiências com o meio social, essa produção se dá por meio dos conhecimentos adquiridos com base na cultura em que estudantes estejam inseridos. O desenvolvimento do conhecimento musical envolve os processos de percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de diferentes objetos musicais pertencentes à diversidade cultural. Esse dinamismo favorece a interligação da diversidade através da música, além de contribuir para inclusão e capacidade de análise crítica que são fatores necessários para atuação na sociedade.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017b, p. 196).

Em relação ao Teatro, a BNCC afirma que o mesmo faz uso dos vários sentidos, envolvendo o outro na hora da manifestação. Nele o principal elemento é o corpo, pois é através dele que a imaginação, os ambientes e os mais diferentes seres são manifestos. Ao participarem da prática teatral estudantes vivenciam momentos de produção em cooperação, nesse processo estão envolvidos jogos, improvisações, atuações e encenações, formados pelas relações estabelecidas entre os atores e o público. “O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção” (BRASIL, 2017b, p. 196).

Para a organização das quatro linguagens no currículo escolar, a BNCC propõe que cada uma delas constitua uma unidade temática e indica os objetos de conhecimento e habilidades para cada unidade temática. Os objetos de conhecimento de cada uma das unidades temáticas são: contextos e práticas; sistemas da linguagem; elementos da linguagem; matrizes estéticas e culturais; materialidades; processos de criação. Além das quatro unidades temáticas, a BNCC propõe uma última unidade temática, que denomina de Artes integradas e pretende explorar “[...]as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017b, p. 196).

A partir dessas proposições espera-se que educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvam através da Arte as seguintes competências específicas:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na

sociedade. 7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017b, p. 198).

Para alcançar as competências listadas na transcrição do documento, o texto da BNCC também apresenta um grupo de habilidades, aptidões que devem ser desenvolvidas, que estão associadas aos objetos de conhecimento, conteúdos sistematizados nas unidades temáticas já indicadas. Panho e Sardelich (2021) enfatizam que o texto da versão homologada da BNCC é o mais próximo da terceira versão do documento que fez a opção pela pedagogia das competências. Segundo os autores as expressões competências e habilidades estavam ausentes da primeira e segunda versão do documento. Os autores informam que a primeira e segunda versão estavam organizadas em torno da expressão objetivos de aprendizagem. Para os autores palavras e práticas possuem uma história e o vocábulo

[...] objetivo remete ao que é válido para todos e não apenas para um indivíduo. A formulação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tanto na versão preliminar quanto na segunda versão da BNCC, enfatizam que o ponto de partida para a definição desses objetivos são os direitos de aprendizagem. Por outro lado, a competência refere-se à qualidade individual. Nesse sentido a expressão objetivos de aprendizagem projeta-se para ações consideradas válidas pela e para a coletividade envolvida no processo de aprendizagem, ao passo que as expressões competência e habilidade projetam-se para o indivíduo, para o particular e não para o público (PANHO; SARDELICH, 2021, p.65).

3.4 As dimensões do conhecimento da experiência artística

Habitualmente, é recorrente o uso da palavra “dimensão” para indicar aspectos relacionados à proporção, grandeza, altura, largura, profundidade, importância e valor. Sendo assim, é notório que esse vocábulo é usado costumeiramente tanto em seu sentido próprio quanto em seu sentido figurado. A palavra dimensão significa “[...]extensão (em qualquer sentido); tamanho” (AMORA, 2009, p. 228).

Desse modo seria possível fazer um questionamento inicial sobre o uso da expressão dimensão do conhecimento artístico como a indicação de sua grandeza, o valor para a formação humana. Panho e Sardelich (2021) observam

que essa expressão não foi redigida do mesmo modo nas várias versões durante a produção do documento BNCC. Indicam que nas duas primeiras versões o documento referia-se às dimensões de conhecimento e a terceira versão e a versão homologada registram dimensões do conhecimento.

Em relação às expressões dimensões de conhecimento e dimensões do conhecimento, consideramos que há uma diferença entre a escolha pela preposição **de** e a contração **do** (preposição de + artigo definido o). O uso do artigo definido **o** na contração da preposição **de** particulariza o substantivo conhecimento, determinando, especificando o conhecimento a ser conhecido (PANHO; SARDELICH, 2021, p. 53).

Como indicado por Panho e Sardelich (2021) a denominação dimensões do conhecimento particulariza o conhecimento a ser conhecido e a BNCC explicita que essas dimensões são propostas com o objetivo de caracterizar a experiência única e a especificidade do fazer artístico. Para isso, é necessário que as linguagens incorporem essas seis dimensões de maneira que elas estejam unidas de forma intrínseca e igualitária, para que nenhuma se torne mais evidente e importante do que a outra. Ademais, é importante salientar que o documento enfatiza que não existe um modo único ou uma sequência para utilizar as dimensões na prática pedagógica, o mediador da aprendizagem tem autonomia para utilizá-las da maneira que julgar necessário.

De acordo com o texto da BNCC as dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão. O documento indica que:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2017b, p. 194).

A criação como uma das seis dimensões propostas pela BNCC envolve as etapas de construção e produção. Vale lembrar que o termo criação para o Dicionário da Língua tem o sentido de “[...]ação ou efeito de criar; conjunto de seres criados; invento, obra, produção” (AMORA, 2009, p. 184). Do texto da BNCC desprende-se um sentido de “fazer artístico” no qual os sujeitos começam a realizar a prática investigativa, tomam decisões, produzem e essas experiências vão sendo a base da elaboração do conhecimento artístico. Para mais, é nessa

dimensão que os sujeitos ao produzirem dão existência real, ou seja, materializam os seus desejos, sentimentos, ideias e essas produções podem ocorrer de forma coletiva ou individual.

Em relação à crítica, o documento explicita que:

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais (BRASIL, 2017b, p. 194).

A partir do documento compreende-se que a crítica diz respeito às impressões que os sujeitos conferem às produções artísticas de diferentes culturas quando entram em contato com elas através das pesquisas que realizam, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. O contato com as diversas culturas permite aos educandos um outro olhar e entendimento do meio em que estiver inserido.

A BNCC considera que a

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2017b, p. 194).

Para do Dicionário da Língua a estesia tem o sentido de “[...]sentimento do belo; sensibilidade” (AMORA, 2009, p. 290). A BNCC enfatiza a experiência sensível do corpo em relação ao seu contexto, ao seu lugar no mundo. A estesia como sensibilidade e percepção. É por meio dessa dimensão que o sujeito irá olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo no qual se insere com a intenção de compreender essa relação usando o seu sensível, ou seja, a sua emoção, percepção, intuição e o seu intelecto, com isso o corpo em sua completude é o motivador dessa experiência.

Sobre a expressão a BNCC enuncia que

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus

vocabulários específicos e das suas materialidades (BRASIL, 2017b, p. 194).

O Dicionário da Língua indica o vocábulo expressão com o sentido de “[...]ação de exprimir(-se); dito; gesto; viveza; caráter” (AMORA, 2009, p. 302). Para a BNCC a expressão refere-se a demonstração e a revelação das produções de cada sujeito através da prática artística. Essa dimensão é baseada nas vivências experimentadas por esses sujeitos nas relações estabelecidas com os elementos que compõem cada linguagem.

A quinta dimensão indicada pela BNCC é a

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (BRASIL, 2017b, p. 195).

A expressão fruição no Dicionário da Língua aponta para o sentido de “[...]ação ou efeito de fruir” (AMORA, 2009, p. 331). Fruir quer dizer “[...]desfrutar; estar na posse de; conjuga-se como atribuir” (AMORA, 2009, p. 331). A BNCC relaciona com as sensações, como o deleite, o prazer e o estranhamento, que serão despertadas nos sujeitos durante o contato com as produções artísticas e culturais. É necessário que o sujeito se mantenha em constante participação com as mais diversas práticas artísticas e culturais para que ele possa conhecer não apenas as que foram produzidas em seu tempo, contexto e grupo social, mas em diferentes épocas, lugares e comunidades.

Por fim, a BNCC indica como a sexta dimensão a

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2017b, p. 195).

Se o Dicionário da Língua indica a reflexão como a “[...]ação ou efeito de refletir(-se); meditação; prudência” (AMORA, 2009, p. 617), a BNCC aponta para a capacidade de elaborar pensamentos e fundamentos com base em análises e interpretações feitas sobre as manifestações artísticas e culturais, tanto como leitor quanto como criador.

Apesar da BNCC não mencionar em nenhum momento a abordagem triangular (BARBOSA, 1995) é possível perceber que as dimensões do

conhecimento artístico se relacionam com as ações curriculares de ler, fazer, contextualizar. As dimensões da expressão e criação aproximam-se da ação curricular do fazer. As dimensões da crítica e reflexão da ação curricular da contextualização. As dimensões da estesia e fruição atravessam as três ações.

Como indicado no capítulo anterior em relação as tendências apontadas por Magalhães, Vidal e Silva (2015), as dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística enunciadas pela BNCC apontam para a perspectiva contemporânea a partir dos debates trazidos pelas teorias críticas e pós-críticas, por tomar o próprio conhecimento artístico para orientar os processos de ensino e aprendizagem.

4. EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E MULTILETRAMENTOS

Este capítulo tem a finalidade de relacionar as dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística com as práticas de multiletramentos. Desse modo, o capítulo se inicia com as práticas de multiletramento.

4.1 As práticas de multiletramentos

As palavras letramento e multiletramento são um neologismo, uma palavra nova que pode ser formada de outras que já existem ou totalmente nova. O neologismo letramento começa a circular no Brasil na década de 1980. Para Soares (2021) a palavra letramento corresponde a diferentes conceitos, a depender da perspectiva adotada, se antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. A autora esclarece que trabalha e explica esse conceito na perspectiva pedagógica. No contexto educacional, o vocábulo letramento, se associou inicialmente à alfabetização, para nomear uma aprendizagem da escrita que não fosse mecânica, que não se preocupasse somente com a aquisição das convenções do sistema alfabético, mas que inserisse nas práticas sociais da língua escrita, na cultura do escrito.

Soares (2021) observa que o neologismo letramento não seria necessário se um sentido mais amplo fosse atribuído à palavra alfabetização que, de um modo restrito, se entende como aprendizagem das convenções do sistema alfabético-ortográfico. A autora afirma que ampliar o significado da palavra alfabetização tem sido uma tarefa malsucedida na sociedade brasileira pelo fato desta já ter um significado consolidado na língua portuguesa. Este seria o fator que levou ao surgimento do neologismo letramento como

[...] o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2021, s. p.).

A palavra e o conceito de letramento foram introduzidos no Brasil no âmbito do ensino inicial da língua escrita. O conceito de letramento está se

estendendo para outras áreas do conhecimento, como, por exemplo letramento digital, sonoro, visual, tátil, entre outros. Belmiro (2021) afirma que a noção de letramento visual se relaciona com a tomada de consciência dos fatores históricos, sociais, psicológicos, estéticos, culturais que dão forma ao nosso olhar.

A noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Elas podem, se bem aproveitadas, concorrer para a formação das crianças e jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente (BELMIRO, 2021, s.p.).

Em relação ao uso estendido do conceito de letramento devido às rápidas transformação do mundo com o uso das tecnologias digitais e as práticas sociais mediadas por essas tecnologias, Catão (2015) afirma que as práticas de linguagem no espaço escolar não se restringem à palavra escrita, porém a prioridade na linguagem verbal na escola restringe a visão de mundo pelo fato das outras linguagens não serem consideradas sérias e relevantes, como por exemplo as linguagens artísticas que, em geral, no contexto escolar são consideradas como brincadeira, entretenimento. A autora observa que as cartilhas e os métodos de soletração, também chamado de alfabético, fônico e silábico estiveram presentes por muito tempo nas escolas brasileiras apesar da pesquisa realizada pela psicóloga e pedagoga argentina Emília Ferreiro, a “Psicogênese da Língua Escrita”, demonstrar que a construção da escrita é um processo. Catão (2015) observa que o modo enviesado de se entender o processo de aquisição da escrita como processo acabou esvaziando de significado a palavra alfabetização.

[...] alfabetizar e letrar caminham juntos, lado a lado, pois, ao mesmo tempo que temos que desenvolver a competência técnica da língua escrita (consciência da formação de palavras), temos que compreender como se estrutura ao desempenhar o papel comunicativo (função social da escrita). À medida que há letramento, deve haver alfabetização, e, à medida que há alfabetização, deve haver letramento. São processos distintos, mas, interdependentes. Alfabetizar letrando, para escola, significa oportunizar a leitura e a escrita por meio de diferentes linguagens, para que haja significado e sentido, e, ao mesmo tempo, a representação linguística, por meio do código alfabético, que organizada e combinada produz a própria língua escrita (CATÃO, 2015, p. 73-74).

Catão (2015) explica que a Semiótica é a ciência que estuda os signos em todas as suas formas e manifestações, que não se reduz ao campo verbal, mas também a qualquer sistema de signos, como os visuais, sonoros, audiovisuais, etc. Desse modo, a autora apresenta os multiletramentos nessa

perspectiva semiótica, que leva em conta a multimodalidade linguística, visual, gestual, espacial como também a multiplicidade de significações e contextos culturais. Consequente a esse entendimento a autora propõe uma prática educativa

[...] por meio dos sentidos, cujas experiências com a prática da aplicação do paladar, audição, visão se sobressaiam. Destacam-se então, neste sentido categorias como artes visuais, expressão corporal, dramatização objetivando utilizar diversos meios dos sentidos para uma aprendizagem significativa (CATÃO, 2015, p. 74).

Diante do que foi exposto, fica claro que os processos conceituados são distintos e as suas especificidades próprias devem ser consideradas para que aptidões de leitura e escrita dos estudantes sejam desenvolvidas promovendo à esses a oportunidade de participarem ativamente da sociedade em que vivem. Portanto, alfabetização, letramento e multiletramento são processos interligados e imprescindíveis para a aquisição da leitura e da escrita e para a imersão social nessas práticas. Dado que, alfabetização é o processo pelo qual se compreende que o fonema é representado por um grafema e vice-versa, desenvolvendo habilidades de codificação e decodificação; letramento é o processo no qual são desenvolvidas as competências da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita; multiletramentos as competências das multimodalidades, as diversas linguagens, tanto verbais quanto não verbais, os quais requerem a capacidade de interpretação para atribuir a eles sentido e novas formas de compreensão.

Conforme o tempo passa, a tecnologia avança, a sociedade muda e surgem novas maneiras de se relacionar e de compreender o mundo. Sendo assim, o avanço tecnológico exige das pessoas novos conhecimentos para participar das interações estabelecidas por meio deles. Nesse cenário, é fundamental propor uma formação que permita o desenvolvimento de habilidades para que estudantes participem de maneira independente e crítica das interações feitas por meio dos suportes digitais ao entrarem em contato com as mais diversas formas de tecnologias e também com a variedade de gêneros textuais existentes na sociedade contemporânea. Como esclarece Catão (2015), uma prática educativa por meio dos sentidos.

A BNCC também se refere aos letramentos indicando que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental os estudantes devem participar de atividades para que “[...]se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 63). Isso quer dizer que na medida em que eles forem alfabetizados também devem ser letrados. Visto que, os processos de alfabetização e letramento acontecem concomitantemente.

De acordo com o texto da BNCC, a incorporação dos multiletramentos, como também da cultura digital ao currículo escolar tem como objetivo habilitar os estudantes a participarem efetiva e criticamente das práticas sociais contemporâneas, e não somente isso, visam

[...] mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2017b, p. 70).

A partir do trecho transcrito do documento BNCC é possível concluir que um usuário das linguagens se aproxima dos processos de criação artística que possibilitam a produção de novos sentidos, agregam novas formas de ver, sentir e compreender o mundo que já existe.

4.2 As dimensões da experiência artística e os multiletramentos

Muitos são os autores que destacam as diversas possibilidades para o conhecimento do mundo. Duarte Junior (2012) nos apresenta duas instâncias que nos auxiliam a perceber o mundo: o saber sensível e o conhecimento inteligível. O saber sensível, é produzido por meio do corpo e refere-se a nossa capacidade de sentir o mundo através da nossa dimensão sensível (corporal e emocional) e o conhecimento inteligível é representado pelos signos em nossa mente. Segundo o autor, a arte une o conhecimento inteligível ao sensível e nos permite dar significado ao mundo e à nossa existência, ampliando a nossa forma de conhecer/perceber o mundo, pois apenas através do conhecimento inteligível o

nosso conhecimento sobre aquilo que está ao nosso redor se torna limitado. A arte materializa (sensível) aquilo que está no campo da abstração (inteligível):

Posso ler teorias e reflexões oriundas da psicologia e da sociologia que me ensinam intelectualmente acerca da solidão, mas uma obra de arte me faz sentir na pele o drama dos solitários. Inteligível e sensível se tocando e me ajudando a ampliar a minha sabedoria sobre a existência (DUARTE, 2012, p. 363).

Por essa causa, Duarte Junior (2012) salienta que a educação sensível é de extrema importância, sobretudo na contemporaneidade, no mundo capitalista em que vivemos que visa o lucro, a produtividade e o consumo exacerbado, com isso retira de nós o prazer de existirmos e de enxergarmos a nossa existência de outro modo. Dessa forma, o ser humano perde a capacidade de sentir-se feliz com a sua vivência, sendo assim, é necessário educar pelos e para os sentidos, pois quando educamos os nossos sentidos conseguimos viver plenamente, perceber plenamente aquilo que está ao nosso redor dando sentido à nossa existência.

Surdi, Freire e Mello (2016) discorrem sobre a importância de educar os nossos sentidos, visto que o nosso corpo é a primeira fonte de conhecimento que temos, a nossa existência se materializa através dele e é através dele que conseguimos perceber plenamente as coisas ao nosso redor, os sabores, as cores, os sons etc. Para isso os autores nos levam à origem da supervalorização do pensamento racional em detrimento do saber sensível, aos primórdios da civilização ocidental. Historicamente, o Ocidente tem supervalorizado o pensamento racional e afirmado que somente através dele podemos chegar à verdade absoluta. Mas, para isso seria necessário desprezarmos vários fatores que nos impedem de conhecer as coisas do mundo como elas realmente são, entre esses fatores está o saber sensível.

Essa dicotomia marcou a separação entre o saber sensível e o inteligível, dando prioridade ao desenvolvimento do intelecto. Assim sendo, o não desenvolvimento da sensibilidade tem causado uma série de impactos negativos à vida do ser humano, tornando-o insensível e um fantoche do mundo produtivista em que vivemos, que visa apenas a formação de pessoas capacitadas para o trabalho, e, por isso, oferece uma educação instrumental e mercadológica. Essa separação entre o saber sensível e o inteligível ocasionou a infravalorização da

sensibilidade do indivíduo que não foi educado a demonstrar os seus sentimentos, ficando privado de sentir empatia, de chorar, de se alegrar, de viver a vida de forma plena e experimentar integralmente todas as sensações que ela nos proporciona. Em razão disso passamos a viver no automático, de um modo mecânico perdendo a percepção totalizante da vida.

Para dirimir os impactos causados por essa forma de pensar, Surdi, Freire e Mello (2016) propõem a superação dessa educação mercadológica e instrumental voltada para o ramo das atividades trabalhistas, em favor de uma educação mais integral que não priorize apenas uma forma de conhecimento, mas que proporcione ao homem a integração consigo mesmo, com os outros e com a sociedade.

Na educação do sensível, o corpo é fundamental como campo existencial que consegue contemplar e absorver o ilimitado. Abrange o inteligível e o sensível, indo além. Possibilita novas significações e ressignificações que transcendem a relação de espaço e tempo, por permitir a reinterpretação de questões já analisadas sob outras abordagens. A corporeidade assim, abre um espaço de sensibilização do mundo, vincula tempo-espaço individual e tempo-espaço coletivamente instituído em um movimento no qual o sujeito interpreta a si, o outro e o mundo (SURDI; FREIRE; MELLO, 2016, p. 368).

Existimos por meio de um corpo que abrange o inteligível e o sensível como explicam Surdi; Freire; Mello (2016). Outras autoras que fortalecem esse argumento são Picosque e Martins (2012) ao afirmarem que as práticas educativas revelam a dicotomia entre sensível e inteligível. As autoras sustentam que o corpo é o lugar em que são desencadeados os processos cognitivos, pois pela mediação do corpo as emoções participam da racionalidade, algo que os artistas vem mostrando para nós há muito tempo. Picosque e Martins (2012) argumentam que a estesia é o saber dos sentidos em todos os sentidos porque é na inquietude do corpo onde tudo faz sentido.

A estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos. Quando tocados por essa experiência, somos convocados a agir e ao agir abrimos a possibilidade de fazer ou desfazer conceitos perceptivos gerando novas possibilidades de pensar e mover corpo, ideias e mundo (PICOSQUE; MARTINS, 2012, p. 35)

A partir das ideias de autores como Catão (2015), Duarte Junior (2012), Surdi; Freire; Mello (2016) e Picosque; Martins (2012) já apresentadas até o momento, fica evidente a necessidade da promoção de uma educação que

valorize as várias formas de conhecer, que seja mais humanizada e que permita ao indivíduo a integração consigo mesmo, com o outro e com o mundo; proporcionando à ele a compreensão do sentido da vida e o prazer em tê-la. Uma educação que considere o saber sensível, que permita essa integração e ainda seja capaz de promover, através das dimensões do conhecimento que a singularidade da experiência artística proporciona, o desenvolvimento e a promoção das percepções e sensações da sua vivência.

As experiências estéticas provocam em nós sensações que nos permitem compreender a realidade que vivenciamos, produzindo o conhecimento sobre o mundo que está ao nosso redor. São experiências que contribuem significativamente para a nossa humanização. Desse modo, é a partir do corpo e no corpo que as dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística se relacionam com as práticas de multiletramentos, tendo em vista que os sentidos são essenciais para a apreensão dos diferentes tipos de textos, desde os que envolvem a escrita como também aqueles que estão para além dela, os denominados extralinguísticos, oferecendo aos estudantes experiências diversificadas e contribuindo para uma aprendizagem imersa nas práticas mais complexas e ativas da sociedade.

Portanto, podemos relacionar a dimensão da criação aos multiletramentos, pois esta dimensão contribui para que estudantes possam dar forma aos seus desejos, pensamentos e sentimentos por meio de recursos visuais, sonoros, audiovisuais, multimodais, podendo fazer uso de hipertextos e também de outros recursos linguísticos e extralinguísticos presentes na sociedade contemporânea. Essa dimensão da experiência artística oferece aos estudantes a oportunidade de exposição de seus conhecimentos, de serem os criadores, os produtores, o “*designer*” (BRASIL, 2017b, p. 70) como menciona a BNCC, e não o reprodutor de uma obra ou conteúdo, ou seja, ele toma algo que já estava no mundo e é capaz de oferecer um novo sentido, ele dará início a um novo projeto, um trabalho no qual ele será o autor. Assim sendo, podemos relacionar a dimensão da criação com a quarta competência proposta pela BNCC para a área de Linguagens e o uso que se espera que o estudante faça das diferentes linguagens, a defesa do ponto de vista que respeite o outro e “[...]promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo

contemporâneo” (BRASIL, 2017b, p. 65).

Ao entrarem em contato com as diferentes manifestações artísticas que são compostas tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal, os estudantes podem dialogar com essas manifestações e formar o seu próprio pensamento a partir da interação que estabelecerem com o conteúdo que é apresentado, não aceitá-lo como verdade ou imposição, mas se posicionar em relação a ele a partir de seu contexto social, cultural, histórico, estético, econômico.

Podemos relacionar a dimensão estesia que a singularidade da experiência artística proporciona com os multiletramentos, pois os processos cognitivos estão no corpo e pelo corpo, como apontam Picosque e Martins (2012).

Não é demais, portanto, repensar sobre o corpo e o saber sensível como base para o conhecimento nos processos educativos. Por tudo isso, diríamos que vale a pena agirmos como educadores cuidadosos sobre a qualidade estética do que é selecionado para ser oferecido como texto escrito, visual, sonoro, corporal aos aprendizes. Promover outras formas de organização espacial na sala de aula acolhendo os corpos para interagirem com outros corpos (PICOSQUE; MARTINS, 2012, p. 35).

A partir da citação de Picosque e Martins (2012) é possível perceber que a dimensão da estesia se relaciona com os multiletramentos também na questão do espaço ocupado pelo estudante com outros estudantes para além da interação com textos, hipertextos, charges, tirinhas, imagens, sons. O espaço em que nos encontramos e nos relacionamos também faz parte das multimodalidades de leitura e escrita e por meios delas sensibilizar-se, perceber as características presentes, compreender as múltiplas mensagens que também circulam pelas cadeiras enfileiradas e outras formas de organização espacial.

Também é possível relacionar a dimensão da estesia com a segunda competência da área de Linguagens apontada pela BNCC, pois pela estesia se exploram as linguagens artísticas, corporais e linguísticas “[...]para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017b, p. 65).

A dimensão expressão que a singularidade da experiência artística proporciona se relaciona com os multiletramentos na possibilidade dos estudantes vivenciarem situações e criarem conexões com os elementos simbólicos e materiais que fazem parte de cada manifestação artística. Podemos relacionar essa dimensão com os multiletramentos e as competências indicadas pela BNCC

para a área de Linguagens como o uso das diferentes linguagens para “[...] expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2017b, p. 65).

A fruição e os multiletramentos também se relacionam ao se conectarem com as diversas práticas artísticas. Picosque e Martins (2012) apontam para a necessidade da nutrição estética em sala de aula como

[...] um modo de gerenciar o abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais como imagens de obras de arte, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um livro de história, um objeto do cotidiano ou um vídeo dentre outras formas culturais. É importante notar que a nutrição estética é oferecida pela cultura, mas na escola ela depende de nós educadores. Significa que é ofertada para ser saboreada tal qual um delicioso almoço ou jantar que fazemos carinhosamente para a família ou amigos (PICOSQUE; MARTINS, 2012, p. 36).

A dimensão da fruição que caracteriza a singularidade da experiência artística causa nos sujeitos diferentes sensações, como alegria, tristeza, estranhamento, solidude, amorosidade entre muitas outras. Essa dimensão também oferece uma abertura para o sujeito desenvolver a quinta competência esperada pela área de Linguagens da BNCC, o fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas locais e mundiais pertencentes ao “[...]patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL, 2017b, p. 65).

Por fim, as dimensões da crítica e reflexão que caracterizam a singularidade da experiência artística se relacionam aos multiletramentos passando pelo corpo que abriga o saber sensível e inteligível (DUARTE JUNIOR, 2012), pois o sentido é fonte primária da cognição. Essas dimensões se relacionam com as competências esperadas na área de Linguagens da BNCC para a compreensão das linguagens como construção humana, as diferentes formas de significação da realidade e a diversidade de subjetividades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento de apresentar as considerações finais deste trabalho de pesquisa, retomo a minha trajetória escolar. Percebo que ao longo da minha escolarização no Ensino Fundamental as dificuldades vividas em relação ao componente curricular Arte aconteceram por não explorar meu saber sensível, minhas experiências corporais e ser esperado de mim a reprodução de um objeto modelo, um conteúdo padronizado, uma resposta correta. Percebo que minhas experiências escolares com o componente curricular Arte ao longo do Ensino Fundamental foram marcadas pela tendência Idealista-Liberal.

Como foi possível compreender com o segundo capítulo deste trabalho, a inclusão do componente curricular Arte na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996- aponta para a perspectiva contemporânea do Ensino de Arte, que se organiza a partir dos debates trazidos pelas teorias críticas e pós-críticas. É uma perspectiva que orienta os processos de ensinar e aprender a partir da própria experiência artística, das dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística, como denomina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante do exposto ao longo dos vários capítulos, foi possível estabelecer algumas relações entre as dimensões do conhecimento que caracteriza a singularidade da experiência artística e os multiletramentos na prática pedagógica. A reflexão para essas considerações finais não se encerra aqui e se estenderá para além destas páginas, mas neste momento percebo que as práticas sociais contemporâneas são multimodais e que a escola precisa acompanhar essas práticas. Uma escola em que as práticas de linguagem não fiquem restritas à palavra escrita, que não priorize a linguagem verbal e amplie a visão de mundo que as linguagens artísticas promovem devido às singularidades desse conhecimento. Uma escola que permita um usuário das linguagens como um “*designer*”, como aponta a BNCC, que explore as dimensões da criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão que possibilitam a produção de novos sentidos, que agregam novas formas de sentir, ver, ouvir, dizer e compreender o mundo que já existe.

Assim sendo, a singularidade da experiência artística se relaciona aos multiletramentos e passa pelo corpo visto que o nosso corpo é a primeira fonte de

conhecimento que temos. A nossa existência se materializa através do corpo e é através dele que conseguimos perceber plenamente as coisas ao nosso redor, os sabores, as cores, os sons. Um corpo que se expressa em seu saber sensível e inteligível, que demonstra os seus sentimentos, sua empatia, seu viver a vida de forma plena todas as sensações que ela nos proporciona.

As dimensões da experiência artística permitem multiletrar e possibilitam aos educandos a realização de ações diversificadas de leitura, escrita, exploração, fruição, análise, criticidade ao estarem em contato com a multiplicidade de gêneros textuais que circulam no meio social, sejam em suportes materiais ou digitais. Vale ressaltar, que além de contribuir para o desenvolvimento das ações citadas anteriormente, as dimensões da experiência artística também contribuem significativamente para ampliação do conhecimento cultural dos estudantes, permitindo que eles conheçam outras culturas, costumes, formas de pensar, de se vestir e de se comunicar através do contato com a história dos diferentes povos que formam a sociedade brasileira, promovendo o diálogo e a união entre as diferentes culturas.

Além disso, a experiência artística articulada aos multiletramentos pode favorecer o alargamento do conhecimentos dos estudantes quanto as semelhanças, diferenças, identidades e relações étnicas que formam a sociedade brasileira e a valorização da sua história, bem como do patrimônio histórico e cultural promovendo a criação de diálogos nos quais possam ser apresentados as suas histórias e concepções de mundo.

Por conseguinte, ressalto a importância deste trabalho para o meio acadêmico visto que no Repositório Institucional da UFPB não há Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que mencionem a BNCC no título, resumo e ou palavras chave, como também que estejam relacionados ao componente curricular Arte e às dimensões do conhecimento das experiências artísticas indicadas pela BNCC, o que indica a relevância da pesquisa realizada.

À vista disso, podemos perceber que a experiência artística articulada aos multiletramentos promove a formação integral, reconhecendo, respeitando e valorizando as diferentes culturas, sabendo dialogar, refletir e argumentar sobre temas de aspectos políticos, sociais e econômicos; que ao contemplar as manifestações artísticas e culturais possa se sensibilizar, conectar, refletir e construir seu próprio pensamento; que consiga acessar lugares físicos e digitais

tanto para produzir conhecimento quanto para compartilhar, ser no mundo com os outros em todos os espaços.

REFERÊNCIAS

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa**. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ANDRADE, Karla Jordânia Bezerra. **Sentidos da afetividade na BNCC: análise no ensino fundamental anos iniciais**. 2018. TCC (Graduação). Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13184/1/KJBA01022019.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular**. Comunicação e Educação, São Paulo, n. 2, p. 59-64, jan./abr. 1995.

BELMIRO, Celia Abicalil. Letramento visual. In: **Glossário Ceale – Letramento Visual**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79_631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – versão homologada**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

CABRAL, Cadhimeil Macário. **Elementos de geometria plana e espacial no ENEM: um paralelo com a BNCC**. 2019. TCC (Graduação). Curso de Licenciatura em Matemática, Departamento de Matemática, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16088>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CATÃO, Virna Mac-Cord. Artes e multiletramentos: definindo novas perspectivas para a alfabetização sem cartilhas. **Revista Internacional de Alfabetización y Aprendizaje de Idiomas**, v.2, n. 2, p. 71-78, 2015.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos!** Provocações Filosóficas. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Entrevista João Francisco Duarte Junior. **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 3 – p. 362-267, set-dez 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONÇALVES, Rodrigo da Silva. **As perspectivas propostas pela BNCC para o Ensino de Língua Portuguesa: uma análise do PNLD 2021**. 2020. TCC (Graduação). Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19841/1/RODRIGO%20DA%20SILVA%20GONCALVES_vers%c3%a3o%20final.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, n. 100, p. 47-56, dez./jan./fev. 2014.

OLIVEIRA, Emmanuely Fernanda Melo de. **Os conceitos matemáticos na educação infantil concepções e práticas a partir da BNCC: uma experiência numa escola do campo**. 2018.. TCC (Graduação). Curso de Licenciatura em Pedagogia, Educação do Campo, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13125/1/EFMO12112018.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PANHO, Guilherme; SARDELICH, Maria Emilia. **Re-cortes das artes visuais nas entrelinhas da BNCC**. João Pessoa : Editora UFPB, 2021. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/636/954/8449-1> Acesso em: 20 ago. 2021.

PICOSQUE, Gisa e MARTINS, Mirian Celeste. Revelações do corpo: estesia, conhecimento. In: **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 33-40

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. Apontamentos sobre a legislação educacional e as condições específicas para o ensino de arte/teatro no Brasil. **Rascunhos**, v.4, n.2, p.72-87, jul. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Carolaine Marinho da. **A literatura na BNCC: a perspectiva docente**. 2020. TCC (Graduação). Curso de Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18136/1/Carolaine%20Marinh%20da%20Silva_vers%c3%a3o%20final.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, Geovana Raquel Pereira da. **O Cultivo do abacaxi e a etnomatemática: relações com as unidades temáticas da BNCC**. 2020. TCC (Graduação). Curso de Licenciatura em Matemática, Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18098/1/GRPS22042020.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da arte no currículo escolar**. Recife: Editora UFPE, 2016.

SOARES, Magda. Letramento. In: **Glossário Ceale: Letramento**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 20 out. 2021.

SURDI, A. C.; FREIRE, E. J. S. M; MELLO, J. P. Corpo e saber sensível: pistas para a educação. **Holos**, v. 3, p. 363-370, 2016.

VIDAL, F. S. L.; CARVALHO, J.R. ; SILVA, R. O ensino das Artes Visuais no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. **A arte no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015.p. 34-47.

VIDAL, F. S. L.; SILVA, R.. Afinal, o que é essa formação estética? In: BRASIL. **A arte no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015.p. 70-78.