

031 PROJETO TRANSARTE – TERCEIRA ETAPA ¹

Junqueira ⁴ Sandra Regina Ramalho e Oliveira ², Maria de Lourdes de Azevedo ³, Fernanda Maziero

RESUMO

Este artigo relata a terceira etapa do Projeto TRANSARTE, uma proposta de ensino de arte baseada na Semiótica. A primeira experiência se deu em uma escola pública federal e a segunda, em escolas das redes públicas estadual e municipal; já a terceira, deu-se numa escola particular. Diversas dificuldades com os professores reduziram a proposta de transdisciplinaridade para interdisciplinaridade. Entretanto, os resultados obtidos dos estudantes mostram dados relevantes em relação à percepção de intersemioses, à ampliação de repertório de conceitos e à leitura de imagens, se considerados os desempenhos nos pré e pós-testes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte. Transdisciplinaridade. Intersemioses.

Introdução

Este artigo relata a terceira etapa do Projeto TRANSARTE, iniciado em 2004, com a pesquisa Intersemioses e Transdisciplinaridade no Ensino da Arte. Os resultados desta pesquisa demandaram a ampliação e aplicação da proposta em outros contextos, criando-se então o Projeto TRANSARTE, cujo desenvolvimento ocorreu em três etapas, denominadas: TRANSARTE I, TRANSARTE II e TRANSARTE III.

Consistiu o Projeto TRANSARTE em aplicar, em escolas das redes públicas e particular de ensino, uma proposta de ensino transdisciplinar, com base em princípios da semiótica discursiva, para a construção coletiva de aulas das três linguagens da arte: artes plásticas, música e artes cênicas.

1 Projeto de Pesquisa CEART/UDESC.

2 Orientadora, Professora do Departamento de Artes Plásticas – Centro de Artes – UDESC.

3 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas – CEART/UDESC, bolsista de iniciação científica do PIBIC/CNPq.

4 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas – CEART/UDESC, bolsista de iniciação científica do PROBIC/UDESC.

Afim de melhor elucidar o TRANSARTE III, cumpre uma consideração geral acerca das outras etapas. O TRANSARTE I ocorreu em uma escola pública federal, com alunos de uma primeira série do Ensino Médio, durante o primeiro semestre de 2005; já o TRANSARTE II ocorreu em duas quintas séries do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Florianópolis, no segundo semestre de 2006. Os resultados das duas intervenções mostraram que os alunos conseguiram estabelecer as intersemioses, entretanto, a transdisciplinaridade foi reduzida à interdisciplinaridade. Em face dos resultados obtidos, nas etapas anteriores, junto às escolas das redes públicas, resolvemos testar a proposta no contexto de uma escola particular e, para tanto, realizamos o TRANSARTE III.

O projeto TRANSARTE buscou desenvolver os três enfoques que compõem a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998): contextualização, leitura da imagem e fazer artístico, mas tendo como proposta de partida a leitura de imagens. Pretendendo, assim, possibilitar ao educando a leitura das linguagens artísticas e estéticas de modo inter-relacional, onde os princípios e paradigmas utilizados para a compreensão de uma determinada linguagem seriam a base para o entendimento de fenômenos análogos em outras linguagens.

Dessa forma, o problema deste estudo era: como a Escola vai dar conta da construção de um sujeito cidadão “imagemizado”^{III}, quando só possui, em seu quadro de funcionários, um professor formado em uma única linguagem artística ou professores formados na mesma linguagem artística?

Portanto, o objetivo do TRANSARTE III era testar, numa escola particular, uma abordagem transdisciplinar baseada na semiótica discursiva, correlacionando artes plásticas, música e artes cênicas, áreas pertinentes ao ensino de Arte, entendendo que os conteúdos e práticas das três linguagens possam “atravessar-se” mutuamente, estabelecendo e percebendo analogias e distinções entre si, estendendo percepções para as vivências cotidianas.

Quanto ao conceito de transdisciplinaridade estudamos Nicolescu (2002), Zabala (2004) e Melo, Barros e Sommerman (2002) e quanto à interdisciplinaridade Ana Mae Barbosa (1984). No tocante aos princípios semióticos consultamos: A. G. Greimas (fundamentos), D. Pignatari (poesia e arquitetura), A. C. Oliveira (linguagem visual) e J. Plaza (intersemioses); em artes visuais, F. Ostrower, R. Arnheim, W. Kandinsky; música, M. Schaefer e teatro, P. Pavis.

^{III} Imagemização é um neologismo criado, pela coordenadora desta pesquisa, para denominar o processo de aprendizagem de um referencial mínimo para acessar às linguagens estéticas visuais, audiovisuais, cênicas e mesmo musicais.

Constatamos que, no TRANSARTE III, os alunos conseguiram estabelecer relações entre as linguagens e ampliar seu repertório de conceitos estéticos, porém as aulas foram centradas no fazer artístico, ficando em segundo plano a leitura e a contextualização.

Método

Definição de termos

Cumprido, inicialmente, definir os termos. Transdisciplinaridade, nesta pesquisa, foi entendida no sentido de todos os professores de Arte articulados transitando em todos os âmbitos desta área.

A semiótica discursiva possibilita a compreensão da produção artística como um tipo especial de linguagem, possuindo ela em comum, entre outros aspectos, o plano de expressão e o plano de conteúdo; tendo como parâmetros ou categorias de análise: texto, plano de expressão (que se “subdivide” em elementos constitutivos e procedimentos relacionais) e plano de conteúdo, os quais variam de linguagem para linguagem. Os fundamentos semióticos proporcionam uma visão integrada de todas as linguagens estéticas, propiciando aos alunos o trânsito entre elas.

A população pesquisada é de alunos de escolas particulares. A amostra estudada foi composta por uma turma de 16 alunos (as) do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Florianópolis. A clientela da escola é formada por alunos que possuem acesso a museus, cinema, teatro, entre outros bens e eventos culturais. A instituição é considerada publicamente como uma escola alternativa, inovadora e aberta a novas experiências educacionais, entre elas, a transdisciplinaridade.

Metodologia

Buscamos priorizar técnicas de coletas de dados previstas e indicadas para abordagem qualitativa em pesquisa, adaptando-as. Entretanto, ao adotarmos categorias qualitativas para análise, cada aluno foi considerado como uma unidade.

Foram utilizados como técnica de coleta de dados: a observação sistemática, os testes (pré e pós-teste aplicados junto aos alunos) e a análise de conteúdo dos resultados destes testes. As observações realizadas foram fotografadas e anotadas em um caderno de campo. O uso de testes na pesquisa se deu conforme o entendimento de Lakatos e Marconi (1999),

como testes de *rendimento* (ou de conhecimento). Para a análise de conteúdo o procedimento adotado foi a classificação segundo categorias relacionadas à construção de textos estéticos. Os parâmetros que geraram as categorias foram os vocábulos que designam conceitos estéticos, presentes nas diversas linguagens artísticas.

Procedimentos metodológicos

Inicialmente, entramos em contato com a direção da Escola propondo a realização da pesquisa naquela instituição. Na primeira reunião estavam presentes: a diretora, as coordenadoras pedagógicas, o professor de artes cênicas, a professora de música e as duas professoras de artes plásticas, bem como a coordenadora da pesquisa e as duas bolsistas de iniciação científica. A equipe da Escola aderiu à pesquisa, demonstrando interesse e motivação. Foi escolhida uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental para aplicar a proposta, considerando-se que os professores das três linguagens (plástica, música e cênica) lecionavam nesta turma.

O projeto TRANSARTE previa um semestre para estudo da base teórica e planejamento das aulas, deixando a aplicação da proposta com os alunos para o semestre subsequente, porém a Diretora propôs que se iniciasse a aplicação de imediato. Foram agendadas reuniões quinzenais às quintas-feiras, às 18h, com a duração de uma hora.

As primeiras reuniões foram destinadas a apresentar e discutir a base teórica da proposta e integrá-la aos fundamentos e práticas educacionais adotados naquela Escola. As reuniões subsequentes, que foram previstas para planejamento, avaliação e revisão permanente das aulas, integradamente, tomaram direções distintas das idealizadas no projeto da pesquisa, pois embora fossem realizadas palestras e sugeridas leituras para a compreensão dos objetivos e preceitos do TRANSARTE, foi oportunizado pouco tempo para discussões e eventuais alterações na proposta original de comum acordo.

As reuniões aconteciam sempre com a presença da equipe pedagógica, além dos professores das três linguagens. As ausências dos professores, embora poucas, prejudicavam o desenvolvimento do processo, pois se tratava de uma construção coletiva, e uma única falta de um dos professores de uma das linguagens comprometia o todo.

A proposta previa a escolha de uma imagem para ser utilizada como instrumento para a realização do pré e do pós-teste com os alunos. Tentando auxiliar a equipe da Escola na escolha da imagem, um membro voluntário do grupo de pesquisa sugeriu que fosse usada uma animação, pelo fato desta abordar as linguagens plástica, cênica e musical. A sugestão foi

aprovada pela Direção da Escola e partir daí a idéia “de fazer” o produto final (a animação) direcionou todo processo; ou seja, a criação da animação passou a ser o objetivo da equipe da Escola.

Para propiciar a realização dos testes, os professores adotaram a animação trazida pelas pesquisadoras e intitulada: *Peça por peça se constrói um amigo*, produzida por Gabriela Dreher. Constituindo-se em uma animação criada por desenhos feitos manualmente e posteriormente editados, com a duração de 1 minuto e sem falas, apenas com trilha e efeitos sonoros.

Dando início à aplicação da abordagem, as professoras de plásticas realizaram o pré-teste, que consistiu na leitura, com descrição verbal, escrita e individual efetuada pelos alunos da animação descrita acima.

Iniciando a produção da animação, os professores dividiram a turma em três grupos. A distribuição das tarefas da construção da animação, entre os professores, deu-se de forma segmentada. Nas aulas de artes plásticas os alunos realizaram a confecção dos cenários e dos personagens (bonecos). O professor de teatro orientou a criação das histórias, realizou os exercícios de interpretação e manipulação dos bonecos. A professora de música desenvolveu com os alunos as trilhas e efeitos sonoros das animações e a edição da animação se deu com a supervisão do professor de informática. Assim, as aulas seguiram o que havia sido estabelecido: a confecção de bonecos, cenários, trilha sonora e jogos teatrais.

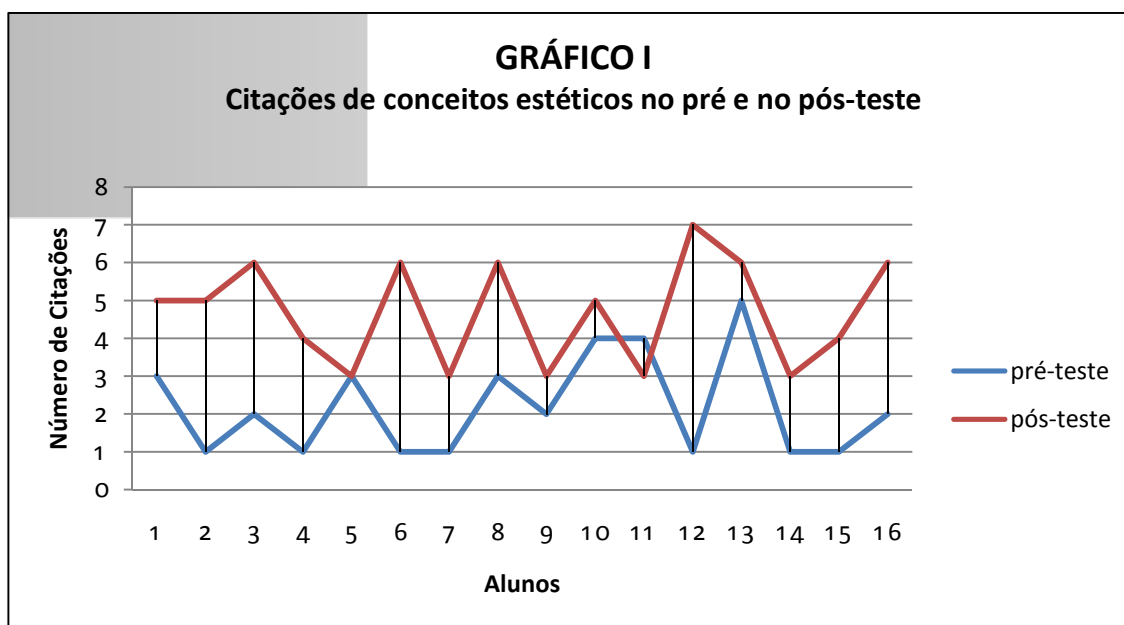
Tentando retomar o foco da proposta, as pesquisadoras enfatizaram, junto à equipe da Escola, a importância das relações que se estabeleciam com a utilização dos elementos constitutivos das três linguagens durante o processo. Inobstante, os professores fixaram-se no produto final – animação – em detrimento dos conteúdos de semiótica e transdisciplinaridade. As relações entre as linguagens se resumiram à pinceladas realizadas pela professora de música – que relacionou algumas vezes elementos das linguagens musical e visual – e pelo professor de teatro – que na primeira aula trabalhou a ampliação do conceito de texto.

Terminado o processo de produção das animações, foi realizado o pós-teste, com a mesma imagem utilizada no pré-teste. Após a entrega do pós-teste, a Escola não oportunizou mais reuniões com a equipe da pesquisa. Isto redundou em prejuízo para a experiência como um todo, considerando-se a ausência de oportunidade para uma consistente avaliação do processo.

Resultados

A pesquisa tinha como um dos seus objetivos testar a abordagem metodológica intersemiótica e transdisciplinar, cujos resultados seriam verificados a partir da frequência da ocorrência de diferentes conceitos estéticos no discurso dos alunos no pré e no pós-teste. Este objetivo foi atingido como pode ser observado no gráfico abaixo; no qual no eixo vertical se localiza uma régua contendo o número equivalente às citações de vocábulos e respectivos conceitos estéticos pertencentes a um repertório necessário para a leitura de imagens.

Neste gráfico percebemos que quase todos os alunos ampliaram seu repertório. Observamos ainda duas exceções: o aluno 5 manteve a mesma frequência de citação de repertório e o aluno 11 apresentou uma diminuição nesta frequência.



Aprofundando a análise dos dados obtidos acima, entre as evidências, destacou-se o fato de que no pré-teste a maioria das referências verbais à animação *Peça por peça se constrói um amigo* disseram respeito ao enredo, ou em segundo lugar, ao texto; já no pós-teste, nenhuma referência foi encontrada na redação de qualquer dos alunos quanto a texto, sendo que ao enredo foram feitas apenas quatro referências.

No detalhamento da apreensão dos conceitos estéticos no pós-teste em relação ao pré-teste, considerando as três linguagens conjuntamente, observamos que dos dezesseis alunos pesquisados apenas três não deixaram transparecer em seu discurso uma compreensão mais ampla dos elementos constitutivos das três linguagens. Percebemos também que o

desenvolvimento do entendimento dos elementos constitutivos se deu por meio do fazer, ou seja, a fala dos alunos demonstra que através do processo de criação da animação foram construídos conceitos mais aprofundados acerca dos vocábulos referenciados, que, por sua vez, estavam diretamente relacionados com a linguagem da animação.

Na análise dos testes identificamos também aumento significativo de categorias referentes à linguagem cênica no pós-teste, demonstrando a preponderância da apreensão de conhecimentos referentes a esta linguagem, em relação às demais.

Outro dado relevante observado foi que doze alunos realizaram, no pós-teste, a leitura da animação *Peça por peça se constrói um amigo* por meio de comparações com a animação produzida por eles. Assim, percebemos que recorreram ao conhecimento recém construído pela prática naquele semestre para interpretar a animação objeto dos testes, relacionando analogias e destacando distinções entre a animação assistida e a animação produzida em aula.

Constatamos, na interpretação dos dados obtidos, ampliação considerável dos fenômenos estéticos observados pelos alunos no pós-teste, comparando-se com o pré-teste aplicado preliminarmente. Dessa forma, após o desenvolvimento da proposta metodológica, os alunos realizaram a leitura da animação com maior propriedade, conseguindo assim melhor apreensão dos elementos significantes e avançando no alcance do significado dos textos estéticos.

Discussão

Na análise do Gráfico I verificamos que no pré-teste prevaleceram na redação dos alunos referências ao enredo e ao texto, que são genéricos apenas; já no pós-teste identificamos apenas quatro referências a enredo e nenhuma a texto e, em compensação, os detalhes dos componentes da construção do texto e da significação ampliaram-se.

Este resultado já ocorreu em outras pesquisas e mostra que no pré-teste, ou seja, antes da aplicação da proposta, os alunos, como o senso comum, observam apenas o discurso ou a narrativa de origem exclusivamente verbal, qual seja o enredo do filme, ou da animação, no caso.

Ao organizarmos a citação, pelos alunos, de cada um dos vocábulos nos testes, criando categorias, percebemos que predominaram referências à linguagem cênica. Assim, tivemos a alteração da frequência das citações de elementos desta linguagem nas seguintes

proporções, respectivamente, considerando-se pré e pós-teste: tempo, 3 citações para 1; fala, 3 citações para 3, mantendo-se; personagem, ampliação de 1 para 8 citações.

O desempenho evidente da apreensão de conhecimentos preponderantemente na linguagem cênica pode ser mostrado pelo acréscimo de categorias no pós-teste, portanto. São elas: luz, movimento e cenário, sendo que a categoria luz recebeu nove citações, de um total de dezesseis alunos; a categoria movimento recebeu doze citações; e a categoria cenário foi citada onze vezes.

Quanto ao repertório relacionado à Música, apenas duas categorias foram citadas no pré e também no pós-teste: música (percepção da existência de fundo musical na animação) e efeitos sonoros. Entretanto, a frequência se amplia, nos dois casos: música teve duas citações no pré-teste e quatro no pós-teste. Quanto ao efeito sonoro, houve apenas uma ocorrência no pré-teste e cinco no pós-teste.

Com relação aos elementos da linguagem visual, no pré-teste os alunos perceberam apenas a categoria cor. No pós-teste houve apenas o acréscimo de uma nova categoria: proporção, citada por um aluno. Quanto à frequência das citações da categoria cor, quatro alunos referiram-se à cor no pré-teste, número que se manteve no pós-teste, embora os sujeitos que falavam de cor numa e outra situação sejam diferentes.

A relevância do processo de criação na experiência vivida em aula foi constatada, no pós-teste, pela compreensão do processo técnico de criação de ambas as animações por catorze alunos, sendo que onze alunos identificaram no pós-teste a linguagem plástica do desenho na animação *Peça por peça se constrói um amigo* e sete alunos a linguagem cênica de formas animadas (boneco) na animação criada por eles.

Houve também, por três alunos, um aprofundamento considerável no significado dos textos estéticos, identificando a comunicação de idéias nas animações, bem como a importância do enredo (história), campo da intersemiose, como transparece em suas falas: “a história é a parte mais importante da animação, para ter animação é preciso ter uma história, muitas vezes ela precisa passar uma mensagem positiva”; “as duas animações tem um processo bem parecido (...) criar a história, fazer o roteiro”.

Observamos ainda, que três alunos apresentaram apreensão dos efeitos de sentido contidos nos elementos constitutivos música, som, efeito sonoro, cenário e movimento, como demonstra a transcrição de suas falas, nas quais se evidenciam a presença das intersemioses: “percebemos que o cenário é importante para a história ter sentido”; “... muitas vezes é necessário efeitos sonoros para dar sentido à animação”; “... no movimento conseguimos

sentir o que a animação quer nos ‘passar’ ”; “quando a menina está pensativa há uma música de suspense e mistério”.

Os dados obtidos pela observação permitem inferir que após a sugestão da animação pela equipe de pesquisa para realização do pré-teste, as reuniões passaram a ser para o planejamento e relato das atividades de produção da animação. Conforme as etapas da criação da animação foram avançando, as reuniões com o grupo de pesquisa foram se espaçando cada vez mais, já que os professores entenderam que as suas tarefas referentes à produção das animações, poderiam ser combinadas entre eles, não havendo, portanto necessidade de reuniões.

É relevante registrar que houve um distanciamento da proposta TRANSARTE, que previa os três momentos da Abordagem Triangular – fazer criativo, a leitura e a contextualização – tendo como suporte inicial a leitura de imagens. No caso em análise, o processo foi baseado no fazer.

Apenas em dois momentos os professores transitaram em questões relacionadas à leitura e, por não terem tido o processo de ensino/aprendizagem baseado na leitura e na contextualização, os alunos desenvolveram conhecimentos nas três linguagens da arte, direcionados especificamente para a linguagem da animação (linguagem sincrética), em virtude da vivência exclusiva do processo de criação ou fazer. Entretanto, verificamos que mesmo no fazer é possível estabelecer as inter-relações entre as linguagens.

Conclusão

Constatamos que, no TRANSARTE III, a transdisciplinaridade não ocorreu no todo do desenvolvimento da abordagem conforme previsto originalmente. O conceito de transdisciplinaridade foi construído, na proposta do Projeto TRANSARTE, a partir do escopo teórico-metodológico pedagógico, artístico e semiótico para processos de leitura e contextualização, quando partindo delas os conteúdos e práticas das três linguagens (plástica, cênica e sonora), deveriam atravessar-se mutuamente, num trânsito que possibilitasse a percepção de analogias e distinções. Portanto, como praticamente não aconteceram duas das dimensões da Abordagem Triangular – leitura e contextualização – o processo transdisciplinar não aconteceu como proposto.

Inobstante, analisando o conceito de transdisciplinaridade em si, ou seja, todos os professores articulados transitando em todos os âmbitos, conclui-se que houve um processo transdisciplinar; contudo, ele restringiu-se exclusivamente ao âmbito do fazer.

As intersemioses, embora tenham se dado de forma aleatória tendo por base o fazer, foram estabelecidas, atestando que os alunos conseguem perceber paralela ou simultaneamente – ou seja, em relação - os fenômenos estéticos que se estruturam nas linguagens distintas (visual, cênica, audiovisual, sonora). Por conseguinte, a aplicação da proposta demonstrou que ela possibilita e auxilia na leitura de imagens sincréticas.

Pudemos perceber, que o processo de ensino/aprendizagem em Arte nas escolas ainda é bastante voltado para o produto, para o fazer. Como exemplo, podemos citar a adesão unânime da equipe da Escola diante da sugestão de produção de uma animação.

A opção por uma animação (como produto) não era a melhor, para o pré e o pós-teste e, conseqüentemente, para a própria proposta, pois a animação é híbrida, um todo único, sendo, portanto, uma outra linguagem. Isto dificulta o estabelecimento e a percepção, por parte do aluno, de interações (intersemioses). Entretanto, a sugestão partiu, equivocadamente, de um membro voluntário da equipe de pesquisa; e foi adotada por todos na Escola com entusiasmo, impedindo a própria coordenação da pesquisa de argumentar eficazmente e retomar a proposta dentro dos preceitos originais.

Por que essa Escola, assim como a maioria das outras, ainda privilegia o “produto”? Afirmar que seria a fim de demonstrar aos pais dos alunos as atividades e produtos concretos por eles realizados, seria prematuro e pode servir como sugestão para outras pesquisas.

Entre as dificuldades encontradas, destacamos o pouco tempo que foi disponibilizado para a aplicação da proposta na Escola, tivemos um semestre para tanto, concorrendo ainda com outros afazeres dos professores, compromissos da instituição e feriados. Disto decorreu a não compreensão, pela Equipe da Escola, da proposta em si e, conseqüentemente, não houve construção coletiva transdisciplinar, apenas divisões de tarefas que caracteriza a interdisciplinaridade e não a transdisciplinaridade. O processo foi também prejudicado pela falta de avaliação final conjunta entre Escola e grupo de pesquisa.

Entretanto, o significativo aumento de categorias no pós-teste em relação ao pré-teste comprova a ampliação do repertório estético dos alunos. Posto que, no pré-teste realizado pelos alunos prevaleceram referências ao enredo e ao texto, ou seja, narrativas genéricas apenas; já no pós-teste foram feitas, pelos alunos, apenas quatro referências a enredo e nenhuma a texto, ocorrendo aumento no número de citações de conceitos estéticos e avanço na apreensão da significação da imagem.

Portanto, concluímos que, no TRANSARTE III, houve transdisciplinaridade apenas no fazer, intersemioses na percepção dos alunos, ampliação da percepção dos elementos

constitutivos das diversas linguagens, pressuposto para a percepção de intersemioses, e o avanço na percepção e na leitura de imagens pelos alunos.

Os resultados obtidos demonstram que a proposta TRANSARTE configura-se em relevante aporte para o processo de ensino/aprendizagem em Arte, possibilitando aos alunos uma apreensão mais acurada dos fenômenos estéticos.

Referências Bibliográficas:

ARNHEIM, R. *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora*. Trad. de Yvonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira/ USP, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Conflitos/Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

GREIMAS, A. J. & J. COURTÉS. “Semiótica Figurativa e Semiótica Plástica”. Trad. de Ignácio Assis da Silva. *Revista Brasileira de Semiótica*. São Paulo: ABS, n. 4, jun. de 1984.

KANDISNKY, W. *Ponto, Linha, Plano*. Lisboa: Edições 70, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELO, M. F.; BARROS, V. M.; SOMMERMAN, A. “Transdisciplinaridade e Conhecimento”. In: *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002.

NICOLESCU, B. “Contracapa”. In: *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM, 2002.

PAVIS, P. *Dictionnaire du Théâtre*. Paris: Éditions Sociales, 1990.

PIGNATARI, D. *O que é Comunicação Poética*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Ana Claudia. *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker, 2005.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHAFER, M. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

ZABALA, A. “Os enfoques didáticos”. In: *O Construtivismo em Sala de Aula*. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 2004.