

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - UNESP CAMPUS SÃO PAULO
INSTITUTO DE ARTES

LUCIANA CALEGARI SANTOS LIMA

EXPRESSANDO-SE: UMA INTERFACE DO ENSINO
DE ARTES VISUAIS COM A MUSICALIDADE

Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado. Área de
concentração em Artes Visuais.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem da Arte

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

SÃO PAULO

2012

LUCIANA CALEGARI SANTOS LIMA

**EXPRESSANDO-SE: UMA INTERFACE DO ENSINO
DE ARTES VISUAIS COM A MUSICALIDADE**

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho
Orientador

Prof^a. Dr^a. Kathya Maria Ayres de Godoy
Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho Unesp – IA

Prof^a. Dr^a. Maria Leila Alves
Universidade Metodista de São Paulo

Prof. Dr. Omar Kouri
Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho Unesp – IA
(Suplente)

Prof^a. Dr^a. Luiza Helena da Silva Christov
Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho Unesp – IA
(Suplente)

Situação: _____.

Data: ____/____/____

A meus filhos Luiz Felipe e Gabriel, que são minha fonte de vida. Ao Marcelo, pelo amparo, paciência e afeto extremo a nossa família. Aos meus pais e minha irmã: minhas bases e melhores referências.

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Professor Doutor João Cardoso Palma Filho, pela essência pedagógica, conduta exemplar de determinação, ética, organização e muito conhecimento na educação.

À Anaelisa Ticianeli, origem de inspiração.

À sister Rogéria (in memóriam), pela confiança.

À amiga Aninha Araújo, pela parceria e companheirismo na arte educação. Por fazer chegar às crianças de maneira sinestésica o movimento das cores e formas nas mais diversas linguagens artísticas.

À Elena Armani, pelo apoio no projeto “Cantando e Pintando”.

Às amigas pesquisadoras: Susete Rodrigues, Ana Christina, Virgínia Marcondes e Claudia Kretzer, pelas trocas sinceras.

À Caroline Pessalácia, pela amizade desde a infância e incentivo.

Ao meu sogro e sogra pelo carinho e por me encorajarem a perseverar nas minhas buscas pessoais.

À amiga irmã, Luciana Sampaio pelo exemplo de determinação e confiança em Deus.

Às crianças que fizeram parte desta pesquisa, contribuindo com as diversas maneiras de ver, apreciar e fazer Arte.

Ao Colégio Franciscano Pio XII por possibilitar e apoiar essa experiência, em especial às Irmãs Franciscanas da Providência de Deus que atuam na educação para a Paz e o Bem.

A todos os amigos da caminhada pedagógica.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Matéria do Jornal Cultural de Uberlândia.....	35
FIGURA 2 – Capa e contracapa do CD “O Canto do Pio”, 2008.....	36
FIGURA 3 – Entrada para a Exposição <i>Diferentes olhares: sobre a Arte no Brasil</i>	37
FIGURA 4 – Interior da exposição: pinturas e caleidoscópios.....	37
FIGURA 5 – Outro ângulo da exposição: projeções e caleidoscópio.....	38
FIGURA 6 – Partitura da canção Van Gogh.....	42
FIGURA 7 – Partitura da música Salvador Dalí.....	44
FIGURA 8 - Desenhos (ainda inacabados) apoiados na obra “Rosa e Azul”.....	47
FIGURA 9 - Tiras de papel com as frases das crianças.....	49
FIGURA 10 – aluno do CFP XII no processo criativo usando a Inteligência Espacial.....	49
FIGURA 11 – Exemplo de desenho coletivo de crianças de 8 anos CFP XII.....	51
FIGURA 12: Trabalho coletivo dos alunos do CFP XII com Atadura Gessada.....	52
FIGURA 13: “Arara” Gerda Brentani.....	94
FIGURA 14: Desenhando o Galinheiro.....	95
FIGURA 15: Desenho de observação do Pavão e do Galo.....	95
FIGURA 16: Desenhando retrato.....	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
 Capítulo 1- Os fatos que compõem a Arte Educação no Brasil	22
1.1 Dos documentos e procedimentos de avaliação à realidade educativa no Brasil.....	22
1.2 Ser artista – ser professor de arte: como separar os ofícios.....	28
1.3 Compreendendo as diferentes expressões artísticas que compõem o trabalho do arte educador.....	30
 Capítulo 2 – Um relato de experiências e as contribuições de Gardner	33
2.1 Quando e como a canção foi inserida na aula de Arte.....	34
2.2 Os poemas e a Inteligência Linguística.....	39
2.3 A música inserida na aula de Arte.....	40
2.4 O ver a História da Arte e o Fazer Artístico.....	49
 Capítulo 3 – Unindo sentidos	54
3.1 Diferentes linguagens na aula de Arte.....	55
3.2 Entre linguagens: pelas colocações de Santaella.....	62
3.3 Ritmo e linguagem: o poema e a canção na aula de Arte.....	66
 Capítulo 4 – Sobre a relação ensino e aprendizagem	76
4.1 Arte como Experiência em John Dewey.....	77
4.2 A experiência e a educação – contribuições de Dewey e a mediação da aprendizagem por Vygotsky.....	86
4.3 Merleau-Ponty e a fenomenologia da percepção.....	93
4.4 O conceito de interdisciplinaridade em Ivani Fazenda e Barbosa.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	109

RESUMO

LIMA, Luciana Calegari Santos. Expressando-se: uma interface do ensino de artes visuais com a musicalidade. Dissertação (Mestrado). São Paulo. Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2012, 104 f.

A música é uma das formas de linguagem presentes na vida humana, desde a pré-história. Vários são os estudos a respeito da origem dos efeitos sonoros sobre o ser humano, sabe-se que o homem fazia música em seus rituais de caça e adoração. Objetivo: pesquisar como o ensino de História da Arte com o recurso da musicalidade com as crianças influencia na aprendizagem significativa. Método: Pesquisa descritiva, qualitativa realizada com as séries iniciais de uma escola da rede privada de ensino da cidade de São Paulo, em 2008. Resultados: Pelo estudo realizado, percebeu-se a importância da atuação do professor que busca provocar nos alunos um entendimento sobre a área de conhecimento, baseada nas experiências vividas em salas de aula; e esta atuação distingue-o do professor tradicional; e os alunos não precisam ter um conhecimento prévio da obra de Arte, mas, é importante que a vivência seja provocada para que, além da Experiência, tenham uma vivência sonora e visual, para que haja a aprendizagem em Arte.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Professor; Musicalidade; História da Arte; Alunos.

ABSTRACT

LIMA, Luciana Calegari Santos. Expressing: the interface of Visual Arts with Education and musicality. Master's Thesis. São Paulo. Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2012, 104 f.

Music is one of the language forms that have been present in human life since Prehistoric times. There are several studies about the origin of the sound effects on human beings; it is known that man created music in their hunting rituals and worship. Objective: To investigate how musical resources added to Art History teaching influences students' meaningful learning. Method: A descriptive, qualitative study was conducted with the initial series of a private school in the city of Sao Paulo in 2008. Results: Through this research, based on classroom experiences, it was observed that the performance of the teacher who motivates students towards significant learning is of great importance; and that this practice differs from traditional practices; that students do not necessarily have to possess a prior knowledge of a work of Art, but it is important to activate a connection of it to sounds and visuals stimuli, so that besides the Experience, they can have an auditory and visual involvement, and thus, learn Art.

Keywords: School of Visual Arts, Professor, Musicality, Art History; Students.

*Onde a palavra cessa, começa a
canção, exultação da mente
explodindo adiante, na voz.*

Thomás de Aquino

INTRODUÇÃO

*“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar a possibilidade para a sua
própria produção ou a sua criação”.*
(Paulo Freire)

A proposição desta investigação em Arte Educação está diretamente atrelada a minha trajetória com a Arte. Posso dizer que minha afinidade com a Arte deu-se inicialmente com a música. Em minha vida e na de toda minha família, é algo presente em todos os momentos, desde minha gestação. Com meu avô acordeonista, tivemos uma *Paisagem Sonora*, usando os termos de Shafer¹, o que contribuiu para que, dos 14 netos, seis buscassem formação em música e três deles trabalhassem com a música de maneira formal. Vale dizer que conheci a grafia musical antes de saber as letras do alfabeto, fomos incentivados a começar estudar música antes mesmo de saber ler e escrever nosso próprio nome.

No início, estudei Violão Clássico e Popular com professora particular e, após um ano fui encaminhada ao Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Caparelli da cidade de Uberlândia (MG), de modo que tivesse a oportunidade de experimentar outros instrumentos e, sobretudo, ter aulas de Percepção, Musicalização e História da Música. Isso fez com que percorresse outros caminhos, além de um único instrumento. A partir daí, conheci também as ligações da História da Arte (visual e musical), o que abriu caminhos para meu encantamento com a área do conhecimento artístico, levando-se em conta o fato de que a Arte relaciona-se aos contextos sociais e políticos de cada época e em diferentes civilizações.

Durante alguns anos, estudei no Conservatório, mas, precisei deixar de estudar música por causa do Magistério, pois as tardes eram necessárias para o Estágio. No entanto, o que tinha vivido e aprendido durante esses anos, sabia que iria perpetuar em minha vida. Para mim, a Arte significa a presença de ligação familiar, apoio e incentivo de meus pais e, de modo especial, uma forma de conhecimento. Cabe dizer a escolha pela educação era já antiga: desde muito pequena, eu já dizia que seria professora quando crescesse.

¹ Termo usado por R. Murray Schafer na obra *“A afinação do mundo”* (2001) que diz respeito ao ambiente sonoro.

Na época, tinha apenas 15 anos e minhas leituras giravam em torno do livro *A Paixão de Conhecer o Mundo*² de Madalena Freire. Desde aí, queria fazer parte de uma educação diferenciada. Sempre estudei em escolas públicas e tive experiências diferentes, desde a alfabetização. Acreditava que poderia atuar na educação com entusiasmo e ansiava por uma distinta maneira de ensinar. Sendo assim, conclui o Magistério com apenas 17 anos e fiz a escolha, da qual me orgulho pela Faculdade de Artes Plásticas, desejando ensinar História da Arte para crianças.

Era a década de 1990, e eu cursava a graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Uberlândia. Estudei disciplinas da grade curricular do Bacharelado e da Licenciatura Plena e encantei-me com a maneira de ensinar uma área de conhecimento específica. Comecei a identificar-me com a área da Licenciatura, mais especificamente, com as disciplinas de metodologia de ensino e com as maneiras de ensinar Arte.

A escolha pelo curso de Artes Visuais propiciou-me a realização profissional: cada aula que preparo, cada artista que apresento a meus alunos, cada imagem estudada com as crianças instigam-me a buscar mais conhecimento dentro e fora da sala de aula. A Arte é presente nas origens da humanidade e, desde então, é o que conta a história das civilizações, perpassando gerações, por meio de registros artísticos – cada um com características de época e estilos. Por meio dela, conhecemos mais sobre nossa própria existência.

Durante o curso de Artes Visuais e com a formação em Música, eu já ministrava aulas de arte e compunha para as crianças canções para ensinar sobre a vida e obra dos artistas plásticos. O costume de ensinar Artes Visuais por meio de canções, incorporado à Proposta Triangular de Ensino proposta por Ana Mae Barbosa³ no Brasil, foi o modo que encontrei para trabalhar as duas linguagens – Música e Artes Visuais – de maneira integrada. Ao trabalhar as imagens visuais com crianças pequenas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, faço uma leitura da imagem, uma apreciação e trabalho um fazer artístico que é plástico e também musical.

Na conclusão de *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*, de Ana Mae, temos uma citação importante: “Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um

² Livro que aborda os registros diários da autora construtivista.

³ Especificamente, “*Arte educação no Brasil: das origens ao modernismo*” (1988), obra de Ana Mae Barbosa, trata com propriedade a temática da *Abordagem Triangular de Ensino* que, de uma maneira integrada, trabalha a História da Arte, a Apreciação e o Fazer Artístico.

mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população” (BARBOSA, 1991, p. 6). Desse modo, observamos a importância de tornar a Arte acessível a todas as pessoas, não só àquelas que têm oportunidade de visitar museus, salas acústicas em diferentes lugares. A escola é o lugar para ensinar Arte que está diretamente ligada a outras áreas do conhecimento.

Por meio da Abordagem Triangular de Ensino, e ao trabalhar as canções com às imagens, a apreciação e o fazer artístico, as crianças aprendem a respeito da imagem ou sobre artista de maneira rápida e não esquecem, o que foi aprendido. Adiantamos que, por meio da canção, o conhecimento fica retido, e o tema trabalhado não cai no esquecimento, já que a canção é acompanhada de uma melodia que fica armazenada no cérebro. No capítulo dois, esse fenômeno será mais amplamente explorado.

De acordo com Ana Mae Barbosa, a Arte socialmente limitada está no círculo museu-atelier, teatros e salas de concertos e não atinge outras pessoas. Por sua vez, a Arte Educação tem trabalhado a questão histórica e contemporânea nas salas de aula, levando à informação cultural, provocando o exercício de apreciação das imagens, contextualizando-as, bem como promovendo o fazer plástico ou artístico em suas diferentes linguagens.

Em “John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil”, Barbosa conclui sobre a ineficiência do ensino de artes nas escolas brasileiras e escreve que estamos mais preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros que refletir, criticar e estender-nos com profundidade no universo cognitivo, afetivo e social dos alunos. Ana Mae completa: “A história nos aponta a necessidade de promover um ensino de Arte no qual figura e fundo se interpenetrem, onde um recorte cultural seguro preceda a colagem criadora e enriquecedora da experiência estética” (BARBOSA, 2001, p. 172).

A leitura de Ana Mae impressionou-me sobremaneira moveu-me a ajudar de alguma forma a Arte Educação do País. Comecei a compor compulsivamente músicas às crianças com as quais atuava na Ameduca Complexo Educacional, na cidade de Uberlândia (MG). A Ameduca era uma escola inclusiva, atendia portadores de necessidades especiais. Isso me estimulava ainda mais a compor sobre artistas Leonardo da Vinci, Van Gogh, Monet, Miró, dentre outros.

Em relação às práticas decorrentes dessa leitura, realizei um investimento pessoal de dois filmes para *slides*. Com isso, tinha, aproximadamente, 50 imagens e, com base nelas e

em meus estudos e conhecimentos sobre as imagens e artistas, compus algumas músicas para ensinar aos pequenos discentes. Nas aulas, as crianças observavam imagens nos *slides*, falavam sobre elas, pintávamos ou trabalhávamos com outro material plástico e depois cantávamos com acompanhamento do violão.

As crianças apreciavam essas aulas de modo especial. Muitas vezes, fui surpreendida com retornos positivos dos pais e dos alunos sobre as aulas de arte que promovia. Os pais paravam-me nos corredores da escola para contar-me que um filho de 3 anos e meio lhe havia falado que Van Gogh cortou a própria orelha e pintou mais de 40 autorretratos. Na época, eu queira conhecer Ana Mae e contar-lhe que seguia sua proposta e que as crianças de Uberlândia, com as quais eu trabalhava, conheciam mais História da Arte que muitos parisienses, tendo acessível o museu do Louvre.

Continuei esse trabalho em mais duas instituições: Educandário Menino Jesus de Praga (Uberaba-MG) e, em dois colégios da rede privada de ensino da cidade de São Paulo: Colégio Nossa Senhora do Morumbi e Colégio Franciscano Pio XII, onde ainda atuo. O resultado de 9 anos desse trabalho, deu-se com o registro de um CD gravado no colégio onde ainda atuo.

Nesse contexto de vivências, tenho notado que, ao compor canções para as crianças, estou levando-lhes algo pronto. É como se não houvesse espaço, para que elas *vissem* com seus próprios olhos. Nesse sentido, embora conheçam e reconheçam a História da Arte e identifiquem artistas e períodos baseadas nas imagens e canções utilizadas em sala de aula, isso faz com que *queimem uma etapa*: pulem o processo de elaboração e participem de uma fase imposta, já que a canção foi previamente composta pela professora – a canção configura-se como mera *decoreba*. Não que esse modo de aprender seja ruim pelo simples fato de elas decorarem. Etimologicamente, o Dicionário Priberam⁴ traz por “decorar”, palavra de origem latina, significa “aprender de maneira a guardar na memória”, “aprender de cor”, “fixar”, “memorizar”. Saber *de cor*, origem no latim antigo, remete a *coração*, ou seja, o que é verdadeiramente aprendido – apreendido, é “guardado no coração”.

Essa realidade é problemática porque os alunos sabem aquele conteúdo abordado na canção, mas ficam limitados a esse conteúdo. Sendo assim, entendemos que se o aluno tiver a oportunidade de participar da composição musical, ela terá mais significado, pois a criança

⁴ Dicionário etimológico on-line.

faz parte de um processo de construção. Mesmo que seja mais restrita, a canção é mais verdadeira e ainda mais estimulante à criança. Posto esse quadro, nossa hipótese de pesquisa delinea-se na possibilidade de a canção composta coletivamente em sala de aula sobre a história ou a contemporaneidade da arte pode auxiliar no processo da aprendizagem.

Ao ler este texto, poderia emergir outro questionamento: por que realizar a pesquisa na área de concentração em Artes Visuais e não na música ou Educação Musical? Tratar-se-ia de um fazer musical e não plástico ou visual, estaríamos lidando com as Artes Visuais, como linguagem artística ensinada?

Após muitas leituras e ter cursado disciplinas em cursos de pós-graduação nas áreas de Música e Educação Musical, observamos que essa área tem seu campo próprio e não está a serviço de outras áreas de conhecimento. Nas aulas de Educação Musical, há outros objetivos e conceitos específicos da área da música para serem trabalhados, ou seja, nas aulas de música, as crianças trabalham temas específicos, compositores da história da música, escutam e apreciam músicas, conhecem instrumentos de diferentes épocas e culturas, fazem música, canções e executam instrumentos não necessariamente com um tema ou para aprenderem sobre outro assunto ou área de conhecimento.

Posto esse quadro, o objeto de pesquisa da presente investigação é a Arte Educação no campo das Artes Visuais. Mais especificamente, o ensino de História da Arte para crianças. Neste caso, a música é aqui entendida, com o propósito do trabalho, como uma forma de comunicação, uma manifestação de linguagem, da qual se vale para elaboração de uma dada mensagem com base na interação intersubjetiva e na relação sujeito-objeto no contexto de aprendizagem mediada, tendo em vista o registro de um conhecimento específico, um determinado tema estudado em sala de aula.

É necessário lembrar que, assim como as Artes Visuais, a música também tem seu campo peculiar que merece as considerações devidas. Nenhuma está a serviço da outra. No entanto, no contexto da pesquisa, a música é uma manifestação de linguagem que ajuda no processo da aprendizagem.

Pautada nisso, a contribuição da pesquisa para Arte Educação situa-se em relatar uma experiência vivida em sala de aula com crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas séries iniciais com as linguagens visuais e musicais, problematizando o modo como a

formação do arte educador e suas experiências pessoais são colocadas em prática em seu desempenho pedagógico, entendendo-se que cada professor trabalha sua área de conhecimento em função de suas potencialidades e dificuldades.

Com o estudo, pretendemos refletir sobre o ensino das Artes Visuais com o suporte baseado no recurso da musicalidade. Nesta reflexão, destacaremos quatro eixos principais: as *leis* instituídas e em vigor no confronto de sua distância com a realidade do ensino de arte no Brasil; a presença das diferentes *linguagens* na sala de aula; educação e *experiência*; ao fim, um relato sobre o ensino de Artes por meio das canções. Diferentes autores permearão nossas investigações, fundamentando nosso pensamento/reflexão/discussão em uma abordagem qualitativa, que tem seus princípios embasados na fenomenologia, nos quais os objetos definem-se precisamente como correlatos dos estados mentais, sem distinção entre aquilo que é percebido e nossa percepção.

Assim, o objetivo geral do presente estudo é: pesquisar como o ensino da História da Arte com o recurso da musicalidade com crianças influencia na aprendizagem significativa.

Daí, surge o seguinte questionamento: no fazer artístico da aula de Artes Visuais, é cabível o uso da canção composta coletivamente em sala de aula?

Por tudo isso, uma pesquisa como esta se justifica e, certamente, poderá contribuir para o segmento da educação e à área acadêmica, de forma especial, poderá ser usada por algumas entidades governamentais e por outros pesquisadores interessados no segmento.

Nessa perspectiva qualitativa, o processo vincula-se à pesquisa e há anos de trabalho em sala de aula com Arte Educação, porém, não se centra em um produto. Assim, a pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, e o pesquisador é entendido como instrumento-chave. Conforme Triviños, (1992) em sua maioria, os dados coletados são descritivos.

No capítulo 1, nosso percurso será iniciado, tomando como ponto de partida os documentos das Leis de Diretrizes e Base da Educação, PCNs e outros documentos legais relacionados à Arte Educação bem como os procedimentos de avaliação impostos pelo governo, uma vez que a educação no País é pautada em leis e regimentos que tornam obrigatórias algumas disciplinas. Em outros termos, qualquer área de conhecimento ou

disciplina está baseada na legislação escolar e, assim sendo, tendo em vista a análise de algumas dessas leis, buscaremos aspectos teóricos que possam favorecer a compreensão das mesmas, tendo como pano de fundo a realidade educativa no País e minha própria experiência educativa.

Tecendo essa análise em torno do que diz respeito à Arte Educação, podemos observar uma infinidade de contradições, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei no. 9.394/96). Nesse documento, revogam-se disposições anteriores e a Arte é considerada disciplina obrigatória na educação básica, conforme o artigo 26, parágrafo 2º: o ensino de Arte constituiria componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, visando ao desenvolvimento cultural dos alunos. Atualmente, o ensino de Arte está voltado às linguagens de Música, Dança, Artes Cênicas e Artes Plásticas.

Após doze anos, outra linguagem foi instituída: a Lei Federal nº 11.769/2008 cita o ensino de música como obrigatório, devendo ser ministrado por professor com licenciatura plena em Música. Aos sistemas de ensino, foi dado o prazo de 3 anos para se adequarem às mudanças.

Mesmo com o prazo dado, o País não tem a quantidade de profissionais com formação e a Lei sofreu uma modificação na interpretação, e sendo qualquer professor, mesmo com formação em outra licenciatura, poderá ministrar as aulas de música nas escolas.

Para realizarmos a abordagem dessa realidade, partiremos das Leis e modelos avaliativos em vigor e teceremos um paralelo com minha prática pedagógica especificamente, no Colégio Franciscano Pio XII (SP), onde atuo como arte educadora. O trabalho nesse colégio possibilitou-me o registro do CD das músicas de História da Arte, gravado com as crianças, o que viabilizou colocar em prática essa pesquisa sobre o ensino da Arte com o recurso da musicalidade. Além disso, Almeida apresenta uma relação entre: ser professor e artista que abordaremos.

Após esse percurso analítico, passaremos então a um aprofundamento sobre a formação dos professores de Arte e aos materiais impostos pelo governo e pelo projeto político pedagógico do Colégio. Sendo assim, investigaremos as expressões que compõem o trabalho do arte educador. Em nossa pesquisa, observamos a atuação do professor frente ao aluno e suas contribuições, sendo ele o mediador do conhecimento.

No segundo capítulo, traremos o relato de uma experiência de trabalho com Arte Educação no ano de 2008, em uma escola na rede privada de ensino na cidade de São Paulo, onde atuo como professora de Arte, na qual o projeto de ensino de Artes Visuais foi desenvolvido e registrado usando músicas. Ou seja, ensinamos a História da Arte às crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental das séries iniciais com imagens da História da Arte, com momentos de apreciação das imagens, com o fazer artístico (plástico) e com o fazer musical com canções de minha autoria.

Além disso, neste capítulo, abordarei as contribuições de Gardner (1994) em relação a seu trabalho Inteligências Múltiplas, com destaque à Inteligência Linguística, à Musical e à Visual.

No decorrer de minha trajetória como arte educadora, busquei ferramentas objetivando um ensino de arte significativo e duradouro, no qual os alunos deveriam apreender o conhecimento trabalhado em sala de aula e relacioná-lo com o mundo onde vivem. A partir daí, na pesquisa objetivamos mostrar como as canções podem ser usadas, como ferramenta de ensino. O que é problemático nela: o uso da linguagem está diretamente relacionado à comunicação em sala de aula e, por consequência, voltado ao processo de ensino e aprendizagem e à mediação do conhecimento.

O capítulo 3 abordará conhecimentos específicos sobre conceitos que possibilitam a compreensão do funcionamento da língua, de forma a ser possível uma compreensão dos mecanismos presentes na poesia. Traremos conceitos relacionados à linguagem, referentes à produção da comunicação. Para isso, iremos nos valer da Linguística, como ponto de partida para a realização da discussão, especialmente, no tocante à teoria formulada por Ferdinand Saussure sobre o signo linguístico. Marini (2010), pesquisadora da área, também discute tal conceito e, sendo assim, recorreremos também a ela para sustentar nossas formulações. Em outra perspectiva, Décio Pignatari (2004) versará sobre os conceitos de signo verbal, como sistema dominante da comunicação e sobre a poesia inserida nesse signo. Sendo assim, propomos passar por estas perspectivas para compreender o mecanismo de articulação da poesia.

Ainda sobre o tema Comunicação e Linguística, traremos à discussão o linguista Jakobson (1974), que coloca a palavra escrita como essencial ao código central. Apoiados nas ideias deste linguista, veremos que a obra de arte ou a vida do artista trabalhado em sala de

aula perpassa o Visual e vai além de uma só linguagem, decodificando tal linguagem e transpondo-a para outra elocução. A isso Jakobson denomina *metalinguística* e afirma que, perfazendo esse caminho, o entendimento da História da Arte, da obra ou da vida do artista (nesse caso específico) é mais significativo e inteligível.

A seguir, ainda nesse capítulo, elucidaremos os termos empregados pela socióloga Santaella (2007), sobre texto-imagem-som e sobre linguagens líquidas da contemporaneidade. Investigaremos as observações da autora, para produzirmos uma compreensão teórica de tal temática que dê suporte a nossa discussão; considerando que, para Santaella, é por meio da linguagem que os sujeitos alcançam o significado cultural. Faremos esse contraponto da visão linguística e sociológica em nossa discussão.

Para adentrarmos no cerne deste trabalho, a relação da poesia (que será musicada) com as artes visuais, faremos uma breve passagem pelo diálogo que McLuhan e Parker (1975) tecem entre pintura e poesia. Também abordaremos posicionamentos de Abaurre, que trarão entendimentos concernentes a ritmo e linguagem.

Em um próximo passo, investigaremos, com base nas teorizações de Valdevino Soares de Oliveira (1999), as reflexões iniciais entre poesia e pintura, passando à reflexão de Sacks (2007), sobre como a música fica gravada no cérebro. Fechando a discussão no capítulo, veremos as pontuações de Carlos Eduardo de Souza Campos Granja (2006), sobre a musicalidade na escola.

No 4º capítulo, trarei o pensamento de John Dewey (2010), com o tema *arte como experiência* e *experiência como educação*, buscando entender a experiência no contexto artístico e educacional. Para Dewey, na lida com um objeto de conhecimento, a criança primeiramente traz o problema relacionado à sua vida, arrolando-o com suas vivências e associando-o com experiências passadas. A partir daí, a criança define o problema, inspeciona os dados do problema para formar hipóteses de trabalho e, posteriormente, comprovar sua experiência.

Tal abordagem refere-se à educação integrada, em que a educação constitui este processo de reconstrução e reorganização da vivência por meio da reflexão. As experiências levam os alunos a refletirem, e é isso o que a escola deve propiciar. No caso da pesquisa específica, ao fazer o levantamento dos dados nas aulas de artes, estamos provocando uma

experiência com esse fazer artístico, que é musical. Quando mostramos os pontos principais que queremos abordar na canção, procuramos as rimas e a melodia, estamos realizando a educação por meio de uma *experiência*.

Nesta obliquidade, veremos o processo da educação no sentido de interação e continuidade. Dewey tece uma comparação entre a educação tradicional e a educação progressiva, assim como aborda a possibilidade dessas vertentes proporcionarem uma *experiência*. Versaremos por entre estas perspectivas, de modo a percebermos como o trabalho de Arte Educação aqui pesquisado oferece uma experiência a cada aula.

É com base nas pontuações de Dewey sobre o *ensino isolado*, que trataremos da interdisciplinaridade com as contraditórias visões de Ana Mae Barbosa (1991) e Ivani Fazenda (2009). Desse modo, destacaremos a distinção entre o conceito de ensino interdisciplinar que as duas autoras propõem. Concluindo o capítulo, abordaremos um ponto importante para a pesquisa, a *mediação* proposta pelo psicólogo Lev Vygotsky (1991). Essa noção será útil ao trabalho no sentido de aclarar o papel do professor como mediador do conhecimento. Para Vygotsky, o conhecimento é adquirido pelo aluno graças ao professor, que é o mediador do processo.

Esse quadro teórico é trazido à discussão em função de apontar um entendimento a respeito do ensino e aprendizagem da arte. Trabalhamos aqui com as noções de linguagem, experiência, Arte Educação, fazer artístico, interdisciplinaridade, ensino e aprendizagem e mediação, de modo a compreender as questões levantadas na pesquisa em relação ao funcionamento da linguagem e a maneira como ela está presente na sala de aula com base em Jakobson, Saussure e Santaella. Buscaremos o percurso da arte educação e o quanto o fazer artístico, quando inclui a musicalidade, provoca nos alunos uma *experiência* em termos das teorizações de Dewey. Merleau-Ponty (2002), também contribui com as teorizações sobre *fenomenologia da percepção*. Definiremos se a inclusão do fazer musical por meio das canções é interdisciplinar, baseada nas pontuações de Ivani Fazenda e Ana Mae Barbosa. Pesquisaremos, ainda, o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem da arte apoiado no pensamento de Vygotsky (1991).

Em seguida, apresentaremos as Considerações Finais a que esta pesquisa visualizou.

Posto nosso quadro teórico, a realidade pesquisada será constituída de meu próprio ambiente de trabalho. No estudo, abordaremos alguns percalços no caminho de arte educadora existentes em qualquer outra área de conhecimento, que se leciona, mas, que adquirem significado especial no tocante ao ensino de Arte, via musicalidade. Considerando o adentramento da Música na aula de Arte e tendo em vista que a legislação educacional nacional situou, no decorrer do tempo, na Arte Educação, o trabalho com as quatro linguagens, e propõe agora as aulas de Música com professor específico. A partir daí, surge o questionamento: pode-se trabalhar com música na aula de Artes Visuais? Outro ponto relevante consiste em: é possível trabalhar com as canções na aula de Artes, sendo esta uma linguagem que a professora conhece e com a qual se identifica? Qual seria, decorrentemente, a contribuição social desse trabalho específico?

Não existem relatos de ensino de Arte por meio da música, algo que apresenta uma lacuna nos estudos nesse sentido. Ana Amália Barbosa (2007), professora de Arte e de Inglês para executivos, desenvolveu uma pesquisa sobre o ensino de Inglês por meio da Arte na Escola de Comunicação e Arte na Universidade de São Paulo e ensinava por meio das imagens da História da Arte, experiência que norteará vários de nossos posicionamentos na presente pesquisa.

No tocante à relevância deste trabalho para a Arte Educação, podemos situá-la no relato de uma prática pedagógica na pesquisa sobre maneiras de ensinar arte. Abordaremos o fazer artístico em sala de aula, trazendo o relato de uma experiência na arte educação e uma diferente possibilidade no “fazer artístico”. Nesse fazer, inclui-se o fazer musical por meio de canções compostas coletivamente em sala de aula, residindo aí exatamente a contribuição significativa no processo de aprendizagem dos alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental em suas séries iniciais.

As páginas a seguir correspondem a uma pesquisa em andamento que há 11 anos acontece em diferentes lugares. Mas, é preciso dizer que não pretendemos criar uma metodologia específica de ensino de Arte; pelo contrário, almejamos apontar algumas das fragilidades da educação e mostrar como o professor de Arte pode ir além dos muros da escola com sua história de vida, seu entusiasmo e sua vontade de fazer um ensino distinto dos moldes importados e adaptados à realidade brasileira.

CAPÍTULO 1

OS FATOS QUE COMPÕEM A ARTE EDUCAÇÃO DO PAÍS

Este capítulo propõe-se a apresentar as leis em vigor relacionadas à educação do País, mais especificamente no que diz respeito ao ensino de Arte. Abordaremos as Leis instituídas na LDB - Leis de Diretrizes de Bases da Educação, bem como as divergências com a realidade nacional. Além disso, traremos o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Franciscano Pio XII, instituição onde a pesquisa foi realizada, baseada na vivência educacional, especificamente, a partir de 2008, com a gravação do CD “O Canto do Pio – Contando e Cantando a História da Arte”.

Observaremos os documentos legais que abrangem o assunto, como a Arte Educação, incluindo os procedimentos de avaliação e o que realmente ocorre na realidade educativa brasileira.

A maneira de ensinar Arte é diversificada em cada escola justamente, porque os documentos legais abrangem diferentes linguagens, oportunizando ao professor de Arte trabalhar de maneira diversificada, dependendo de sua formação e habilidade.

A partir das distintas expressões artísticas que compõem o trabalho do arte educador, traremos exemplos de minha própria experiência, assim como materiais instituídos por organizações governamentais.

1.1 Dos documentos e procedimentos de avaliação à realidade educativa no Brasil

Em 1998, formatou-se um documento legal relacionado à educação chamado Parâmetros Curriculares Nacionais, assim, a partir das Leis de Diretrizes e Bases da

Educação, este fundamentado e colocado em prática em diferentes regiões do País. A respeito dos anos iniciais da educação, ficou instituído pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza no mandato de Fernando Henrique Cardozo que:

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas (BRASIL, 1998).

No que diz respeito às linguagens artísticas de Arte, temos: Artes Visuais, Dança, Artes Cênicas e Música. Na carta de apresentação do Referencial de 1998 fornecida pelo MEC, observamos a colocação de duas linguagens artísticas ao lado de outras áreas do conhecimento:

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (MEC, 1998).

Neste referencial, são apresentados diversos itens de cuidados, desde a fase dos bebês de creche, com os cuidados de higiene, trocas de fralda e estímulos aos bebês. Posteriormente, com a fase maior, as descobertas da sexualidade, sendo citada a influência da família fornecendo a estrutura e a descoberta dos gêneros masculino e feminino. A aprendizagem aparece como maneira a se desenvolver, de acordo com a convivência com outras crianças, estabelecendo vínculos e interagindo com as outras crianças.

A “imitação” é citada como recurso de aprendizagem para crianças:

É visível o esforço das crianças, desde muito pequenas, em reproduzir gestos, expressões faciais e sons produzidos pelas pessoas com as quais convivem. Imitam também animais domésticos, objetos em movimento etc. Na fase dos dois aos três anos a imitação entre crianças pode ser uma forma privilegiada de comunicação e para brincar com outras crianças. A oferta de

múltiplos brinquedos do mesmo tipo facilita essa interação (MEC, 1998, p. 21).

A respeito do brincar, cuidados pessoais, jogos e brincadeiras, alimentação, sono e repouso, na organização do tempo, as atividades permanentes apresentam uma sequência de atividades e, dentro delas, os projetos a serem desenvolvidos, logo após o registro e observação das atividades e avaliações formativas.

Esses termos nos são relevantes, pois, embora estejamos tratando do ensino de Arte, estamos inseridos na Educação Infantil e a interação com as atividades desenvolvidas em todas as faixas etárias são necessárias ao processo de aprendizagem. Na rede pública de ensino, em especial, no Estado de São Paulo, nas séries iniciais, é o professor regente da sala que atua com a área de conhecimento de Arte.

Em um quadro geral, as linguagens Música e Artes Visuais aparecem citadas, mas não explicitadas. Ou seja, o profissional que atua com as crianças dessa faixa etária, de 3 a 6 anos em idade de creche e educação infantil, não tem material suficiente para formular atividades baseadas no conhecimento específico das linguagens acima referidas.

Quanto ao que se refere ao Ensino Fundamental, o MEC organizou por volumes os Parâmetros direcionados por áreas de conhecimento. No volume seis, temos a área de Artes. Dentre os objetivos gerais do Ensino Fundamental, estão:

Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (MEC, 1997).

Desta maneira, a área de conhecimento de Arte com as outras áreas: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física trabalham os objetivos dos conceitos característicos de ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Na apresentação do documento de Arte, observamos a exposição de uma compreensão do significado da Arte na educação que explicita conteúdos, objetivos e especificidades sobre o ensino e a aprendizagem da Arte e a própria Arte como manifestação humana.

Posteriormente, temos nesse documento uma segunda parte que destaca as quatro linguagens no ensino de Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em que o professor encontra questões que reverenciam o ensino e aprendizagem em Arte nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e dão subsídios de conteúdo, orientações didáticas e metodológicas e uma vasta bibliografia.

Assim, podemos concluir que o material elaborado pelo governo, no que se refere ao Ensino Fundamental, traz mais embasamento relacionado à área de conhecimento de Arte do que o concernente à Educação Infantil.

Quanto ao Ensino Médio, a Proposta Curricular Nacional elaborada, em 2000 corrobora para um ensino dedicado às mudanças de paradigmas, com uma mudança estrutural em que prevalece a necessidade do desenvolvimento das competências básicas, tanto ao exercício da cidadania como ao desempenho das atividades profissionais.

No que diz respeito às competências, é citado:

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (BRASIL, 2000).

O material traz ainda outra mudança, que é a divisão por três áreas que mais facilmente se comunicam, organizadas em – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas

Tecnologias, criando condições, para que a prática escolar desenvolva-se em uma perspectiva de interdisciplinaridade.

A especificidade da Arte apresenta referência no artigo 26, parágrafo 2º “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Ou seja, o ensino de Arte já está instalado e precisa continuar.

Além disso, o documento cita as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e dá autonomia às escolas formularem suas Propostas Pedagógicas.

O exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores (BRASIL, 2000, p. 72).

Diante desse fato, faremos um parêntese com a Instituição onde atuo e desenvolvemos o projeto de ensino de Arte em comunhão com a Música, que é reverenciado nesta pesquisa. Ao observarmos o Projeto Político-Pedagógico (Projeto Educativo Franciscano) do Colégio Franciscano Pio XII, instituição da rede privada da cidade de São Paulo no quesito específico de Arte, observamos o tópico:

Utilizar as diferentes linguagens das diversas áreas de conhecimento como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções científicas e culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; Desenvolver a sensibilidade estética, as habilidades em expressão e produção artística, a admiração e o respeito às diversas manifestações em Arte – musicais, visuais e cênicas; Conhecer as manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (PROJETO EDUCATIVO FRANCISCANO, 2009, p.21).

A respeito do ensino de Arte no Ensino Médio, série que também atuo com ensino de História da Arte, adotamos livro didático que trabalha a História da Arte de maneira linear. No documento interno do colégio, está proposto para o ensino de Arte:

Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para o desenvolvimento da sensibilidade, fruição estética, encantamento e compreensão diante das manifestações artísticas, da capacidade de fazer uso da linguagem artística e do reconhecimento da importância das artes como produção cultural e de diversidade dos diferentes grupos humanos, valorizando-a como patrimônio da humanidade (PROJETO EDUCATIVO FRANCISCANO, 2009 p. 24).

Desta maneira, constatamos que tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio há preocupação com a fruição estética, com a valorização da Arte, mas nada especificamente sobre as linguagens e qual trabalhar mais a fundo. Ao voltarmos nosso olhar para os Parâmetros Curriculares Nacionais, observamos a ênfase dada à Língua Portuguesa dentro da grande área Códigos e Linguagens.

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de **todas** as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos. (BRASIL, 1997, p. 92)

Além da Língua Portuguesa, as formas de comunicação ligadas às artes, às atividades físicas e à tecnologia contemplam os conteúdos curriculares que constituem a formação da identidade e corroboram para o exercício da cidadania.

No documento institucional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, há um parágrafo específico para o ensino de Arte, como componente curricular obrigatório. Assim sendo, é citado no âmbito de interdisciplinaridade, pedindo que seja contextualizado do mesmo modo a disciplina de Educação Física:

§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 2000, p. 106)

Desse modo, inferimos que as leis educacionais em vigor no Brasil, bem como o documento Projeto Político-Pedagógico do Colégio Franciscano Pio XII convergem a uma atenção especial na área de Códigos e Linguagens na qual o ensino de Artes está inserido. Apesar da Educação Infantil não contar com o professor específico, as Linguagens Artísticas estão contempladas no documento que se refere à educação nos níveis iniciais.

1.2 Ser artista – ser professor de Arte: como separar os ofícios

Desde que me formei na Universidade Federal de Uberlândia, em 1999, venho desenvolvendo composições musicais para que meus alunos aprendam o conteúdo sobre o período da História da Arte ou de um determinado artista, ou ainda uma obra de Arte específica. Porque trabalho dessa forma para incorporar o cancionismo nas aulas de Artes? Comecei com uma aluna portadora de deficiência visual, mas, porque não parei por aí? Porque a música está presente em meu cotidiano docente com as canções impregnadas nas aulas? Estas questões são levantadas neste momento da pesquisa, para que eu possa respondê-las de maneira a introduzir uma autora que trabalha esse tema: ser artista, ser professor.

Célia Maria de Castro Almeida em seu livro, resultado de uma pesquisa com professores e artistas: “Ser artista, ser professor – razões e paixões do ofício”, demonstra as preocupações com a educação e as Artes no ensino e também questiona o que o professor de Arte ensina e como ensina:

Quando se ensina arte, o profissional de artes plásticas e educação o que ensina? Um fazer mais que criação? Será o ensino de artes plásticas, uma espécie de arte aplicada à educação? Será que a educação e o ensino de artes não deveriam rever seus objetivos para não criar ilusões tanto para os professores quanto para os alunos, que imaginam que se formam artistas? (ALMEIDA apud ALMEIDA, 2009, p. 15).

No trabalho de Almeida, (2009, p. 75) sobre a escolha de ser professor são citadas como um convencimento que o ensino ultrapassa a necessidade de sobrevivência, pois traz realização pessoal: “as razões do gosto pelo ensino se explicam sobretudo pelas interações, consideradas prazerosas, estabelecidas entre professor e alunos no processo de ensino aprendizagem.”

Almeida também constatou em sua pesquisa que, para os educadores de Arte, o ensino também é visto como uma experiência intelectual criativa. No caso de minha pesquisa aqui relatada, igualmente, observo que as composições das canções que elaborei no primeiro momento e mais recente as que foram compostas coletivamente com base nas frases que as crianças fazem também são originadas pelo estímulo de lecionar.

Ao preparar a aula para os alunos, sempre fica o ensejo de deixar algo, para que eles se lembrem daquele momento, no caso no Colégio onde atuo, como na maioria das escolas do País, os alunos têm apenas 50 minutos semanais de aula de Arte. É muito pouco tempo de aula, na qual queremos que aproveitem o máximo utilizando os três verbos da Abordagem Triangular de Ensino: Ver, Apreciar e Fazer (plástico e musical).

Por último ao ensinar, especialmente, esse modo de compor as músicas com base nas frases recolhidas das crianças, por meio de suas observações, tenho ressaltado as trocas positivas entre nós, professor – alunos, na maioria das aulas. Sobre essas trocas, Almeida verificou:

Essa troca de conhecimentos e experiências acontece porque o ensino é via de mão dupla: é um processo em que professor e aluno ensinam e aprendem. (...) Na relação entre professor e alunos, muitas vezes os problemas são antecipados pelo docente. (...) Além disso, com frequência o professor sabe de antemão qual caminho o aluno tem que percorrer no processo de criação (ALMEIDA, 2009, p. 86).

No início de meu trabalho como professora de Arte, recém-formada, com um idealismo jovial ao desejar que todos os alunos que passassem por mim, conhecessem a História da Arte de maneira linear e não a esquecessem mais, fez com que eu compusesse compulsivamente músicas relacionadas aos temas trabalhados. O que aconteceu foi que, com o passar dos anos trabalhados, fui pesquisando minha atuação e como professora que busco sempre me atualizar e ler diariamente textos relacionados às práticas pedagógicas e revistas da área, fui percebendo que entregar a música pronta e cantar com as crianças, era algo que deveria ser melhorado.

A partir de então, as frações de orações foram sendo pedidas, para que a composição se tornasse algo feito por todos. A satisfação das crianças ao participar desse fazer é muito mais vibrante do que quando a música era dada como um conhecimento estático. Na pesquisa de Almeida, foi observado com base nos professores-artistas entrevistados:

Ao mesmo tempo dizem: o trabalho criativo exige condições e possibilidades de expressão. Assim, o ensino de arte tem que trabalhar com o conhecimento e a sensibilidade. (...) e como isso pode ser feito? (...) não necessariamente um artista do circuito de arte, mas artista como pessoa familiarizada com os processos expressivos através da sua própria experiência (ALMEIDA, 2009, p. 88).

Assim, apoiada em minha experiência de formação, tenho o privilégio de trabalhar com o ensino de Arte. Não temos a pretensão de mostrar essa maneira de ensinar Arte como um exemplo a ser seguido, como um método. Apenas relatar uma vivência educacional de ensino de Arte, apontando inclusive suas falhas e propondo um caminho a partir dela.

1.3 Compreendendo as diferentes expressões artísticas que compõem o trabalho do arte educador

A maneira que cada professor elabora sua aula varia de acordo com suas experiências relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado. O fato de um professor trabalhar de um modo

específico determinado assunto, diferencia um do outro. Estas diferenças são intrínsecas em cada arte educador, pois suas experiências pessoais bem como sua formação acadêmica vão definir seu trabalho. Isso dá uma liberdade para o profissional que Almeida aponta a seguir:

O artista é livre, mas se sujeita a regras mesmo que inconsciente de suas amarras; é limitado pelas convenções sociais, mas tem liberdade para trabalhar nos limites desta, que são também desafios; e a forma com que são superados determina a qualidade da obra. O mesmo acontece no ensino de arte: restrições não devem ser vistas como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades de avanço (ALMEIDA, 2009, p. 154).

Desse modo, podemos entender que a liberdade do professor de Arte tem uma linha tênue. Muitas experiências de arte educadores já foram compartilhadas e avanços na área são consideráveis, desde o final da década de 1980, início de 1990.

Nesta pesquisa, tratamos de relatar uma experiência do ensino de Arte, na qual ancoramos nosso trabalho nas leis vigentes no País, bem como o Projeto Político-Pedagógico do Colégio onde leciono.

A experiência de vida de cada Arte educador influi nesse processo, porém as imposições das leis, os procedimentos pedagógicos de cada escola, bem como os processos de seleção para entrada em universidades interferem nas expressões particulares dos professores de Arte.

De modo especial, no Colégio onde leciono, as preocupações com os sistemas cujas siglas são: PCN's⁵, ENEM⁶, PISA⁷, SAEB⁸; permeiam as pautas de reuniões pedagógicas e educacionais e baseadas nos termos “Habilidades e Competências” extraídos do documento Matriz de Referência para o ENEM. Este documento traz os eixos cognitivos, ou seja, a relevância do objetivo referenciado. A partir desses eixos, que são comuns a todas as áreas de conhecimento, podemos observar:

⁵ *Parâmetros Curriculares Nacionais*

⁶ *Exame Nacional do Ensino Médio*

⁷ *Programme for International Student Assessment*

⁸ *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*

Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2000).

Mais especificamente no que diz respeito à área de Arte, temos como proeminência:

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos (MEC, 2000).

Apoiados nesse documento e nos demais citados nesta pesquisa, alinhamos nosso trabalho na rede privada de ensino de São Paulo e justificamos nosso fazer musical e plástico em sala de aula. As Habilidades e Competências sugeridas pelo programa do governo são desenvolvidas nos planejamentos, no decorrer das aulas com as crianças, bem como nos processos avaliativos.

CAPÍTULO 2

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DE GARDNER

Neste capítulo, farei o relato da experiência em Arte Educação, em que a musicalidade é um fragmento da aula de Artes Visuais. O relato será feito apoiado no trabalho realizado em uma instituição na cidade de Uberlândia (no ano de 2000), onde se iniciou o uso das canções nas aulas de Arte. No tocante a esta pesquisa, o relato compreende o ano de 2008, situando práticas vivenciadas na rede privada de ensino, mais especificamente, no Colégio Franciscano Pio XII onde desenvolvi aulas de Arte, com um projeto centrado na música, como processo metodológico que resultou um registro em CD.

Para tanto, iniciarei relatando como a música foi inserida na aula de Arte. Esse começo deveu-se a uma atitude intuitiva, no sentido de ajudar uma aluna deficiente visual a sentir-se como parte integrante da aula de Arte, e o gesto fez diferença em todas as aulas que ministro desde então.

Após esse relato, farei uma abordagem teórica apoiada em – Howard Gardner – cuja obra, *Inteligências Múltiplas*, interessa de perto a este estudo. O autor é professor de Cognição e Educação na Universidade de Harvard e, em sua principal obra, em abordagem neste texto, formula uma definição para o conceito de inteligência, entendendo-a como “[...] a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (GARDNER, 1994, p. X). Assim, baseou essa definição em evidências biológicas e antropológicas e introduziu oito critérios distintos para uma inteligência, propondo sete competências humanas que preenchem basicamente esses critérios. Gardner critica os meios de testar a inteligência que a maioria das instituições de ensino utiliza e defende a existência de inteligências múltiplas.

Com o objetivo de citar o caminho que percorri, buscando conhecimentos sobre processo da aprendizagem da criança em Arte, algumas teorias da aprendizagem serão revisitadas, criando um pano de fundo para minha própria experiência em Arte Educação. Especialmente as abordagens sobre Inteligência Musical, Espacial e Linguística trazidas por Gardner constituem um dos arcabouços teóricos possíveis para justificar a utilização de

diferentes linguagens na aula de Arte. Faremos alguns contrapontos com as teorias de Vygotsky, referenciadas ao uso da linguagem para expressar o ensinar.

Levando em consideração que a Inteligência está intimamente ligada à aprendizagem (no sentido de processamento e armazenamento de informações), surge a pergunta do capítulo: como a criança aprende Arte?

2.1 Quando e como a canção foi inserida na aula de Arte

A música começou a fazer parte de minhas aulas de Arte quando, lecionando em uma instituição filantrópica na cidade de Uberlândia (Ameduca), que tinha inclusão de portadores de deficiências nas salas de aula, introduzi as canções de minha autoria para conquistar a atenção de uma aluna, portadora de deficiência visual.

Nas aulas, usava o recurso do Projetor de Slides e propunha momentos de apreciação das imagens da História da Arte. Anaelise, era a aluna que não via as imagens, então, falava sobre outros assuntos, reclamava que a aula estava “chata” e “sem graça” e tentava atrapalhar a concentração dos colegas, cantando canções diversas com uma bela voz. A partir dessas situações, observei que deveria envolvê-la na aula de outro modo. Comecei a compor canções sobre os temas estudados e pedia que Anaelise me ajudasse a cantar para os amigos e, com o violão acompanhando, cantávamos as canções sobre as imagens e os artistas. Dessa maneira, a aluna não mais se sentia excluída das aulas de Arte, integrando-se ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Para dar continuidade, comecei a compor compulsivamente para ensinar nas outras classes e observei que o resultado das canções inseridas nas aulas era significativo e o retorno dos pais positivo. Crianças bem pequenas, depois de visualizarem as imagens, cantavam as canções que eu compunha e ainda se expressavam plasticamente. Foram muitas vezes nas quais fui elogiada no portão da escola pelos pais que comentavam surpreender-se pelo filho tão pequeno já sabendo e informando fatos relacionados a um artista ou tema da História da Arte.

O sucesso das aulas fez com que fossem noticiadas em um jornal de circulação regional (FIGURA 1). O artigo descreve como as aulas eram ministradas na Ameduca Complexo Educacional e também na rede estadual de Minas Gerais.



FIGURA 1 – Matéria do Jornal Cultural de Uberlândia

Na prática, fui percebendo que cada pessoa tem seu modo de apreender determinado assunto. Algumas pessoas conseguem reter um determinado assunto por meio visual, outras por meio auditivo, outras, ainda ao somar as duas fontes, a sonora e a visual.

Desde 2000, trabalhando com o ensino de Arte, passei a procurar a qualidade como diferencial para minhas aulas. Um pouco mais tarde, em 2008, desenvolvi esse projeto na rede privada de ensino de São Paulo, no Colégio Franciscano Pio XII, para que as crianças pudessem realmente aprender o conteúdo de História da Arte e que o mesmo não caísse em esquecimento. Fiz um registro em CD para que outras pessoas também pudessem ter a oportunidade de ouvir a História da Arte, e especialmente para as crianças que estudaram no Colégio com esse projeto (FIGURA 2).



FIGURA 2 – Capa e contracapa do CD “O Canto do Pio” (2008)

Cada série trabalhou um tema da História da Arte como mostra a Figura 2. Tentamos adaptar os períodos da História, fazendo um paralelo com os conteúdos estudados em cada série e buscando uma proposta interdisciplinar com as outras matérias do currículo escolar. Além das canções, o CD apresenta uma narração da História da Arte produzida pela arte educadora e também pesquisadora Ana Maria Simões de Araújo, que atua conosco na equipe de Arte e Educação do Colégio. Ademais, os assuntos foram escolhidos baseados nos interesses de cada turma, pois em cada idade as curiosidades diferem; por isso, busquei adaptar a proposta com aos ensejos das crianças.

Iniciamos o projeto, apresentando aos alunos uma linha do tempo, desde a Pré-História, passando pelo Mundo Antigo, Idade Média, Renascimento até a Modernidade, com diferentes artistas brasileiros e estrangeiros. Nesse princípio, apresentei as imagens e os respectivos artistas, contextualizando-os. Houve espaço para leitura e questionamentos das mesmas. Além disso, exercitamos o fazer plástico com diferentes materiais e recursos pictóricos. E, no meio das atividades visuais, propusemos o fazer musical com as canções relacionadas aos temas estudados. As Figuras 3, 4 e 5 são alguns dos exemplos de resultados plásticos que realizamos no projeto.

Tais Figuras exemplificam que o fazer musical é um dos fazeres da aula de Arte que perpassa pela experimentação plástica com intensidade. Nessas circunstâncias, as canções são

inseridas nas aulas com a intenção de um fazer musical que acompanhe o conhecimento sobre a Arte. É uma maneira de começar ou finalizar um assunto da História da Arte de modo bastante interativo, haja vista que a maioria das crianças interessa-se por cantar.



FIGURA 3 – Entrada para a Exposição *Diferentes olhares: sobre a Arte no Brasil*



FIGURA 4 – Interior da exposição: pinturas e caleidoscópios



FIGURA 5 – Outro ângulo da exposição: projeções e caleidoscópios

A exposição e o registro das músicas no CD foram muito importantes, para que meu olhar de arte educadora também entrasse em ação. Apesar de muitos elogios e dos retornos positivos das crianças e seus familiares, eu sabia que faltava algo para que a educação ocorresse de maneira mais apropriada. No caso, compus as canções de História da Arte; que levei prontas à sala de aula. Isso gerou um grande questionamento, pois não me conformava como educadora e pesquisadora. E o olhar da criança? Levar a canção pronta para a sala de aula é pular uma etapa. É impedir que ela tenha suas próprias fruições. Com as canções, estou afirmando coisas em relação à obra de Arte e impedindo que ela tenha sua própria *experiência estética*. Além disso, o conhecimento fica restrito, centrado apenas no conteúdo abordado por aquela canção.

Isso despertou o desejo de aprofundar-me cientificamente no estudo dessa questão, para averiguar as possibilidades de trabalhar com diferentes linguagens na sala de aula de Arte, sendo esta pesquisa parte desse processo. Espero participar da melhoria do ensino independentemente se público ou privado, ofertado à educação brasileira. Essa base move meu caminhar pela Arte Educação, pois acredito em uma sociedade que atue com mais

dignidade e originalidade em suas decisões, creio que se cada professor atuante tiver o ânimo de investigar suas práticas educacionais, alterará os índices de aprendizagem, levando mais qualidade ao ensino. Em um País que adota a democracia como base governamental, deve-se respeitar e valorizar os professores que estão dispostos a aprofundar seus conhecimentos atrelados à prática pedagógica, melhorando assim os meios da educação.

Observo que a experiência apresentada leva-me a procurar uma perspectiva teórica que seja capaz de refleti-la e propiciar um desenvolvimento à pesquisa. É o que procurarei fazer em seguida, com base no texto seminal de Gardner, já citado.

2.2 Os poemas e a Inteligência Linguística, conforme Gardner

As ideias de Gardner sobre Inteligência Linguística são fundamentais para esta pesquisa. Aprofundarei mais o assunto no próximo capítulo, no qual tratarei dos conceitos relacionados ao estudo da linguagem. No momento, abordarei o assunto para compreender as ideias sobre a inteligência musical, que o autor faz referência.

De início, registro que, para a composição de uma canção, passo antes pelo poema. Às vezes, a melodia antecede o poema, mas, na maioria das vezes, é o poema que chega à frente. Outras vezes, os dois são compostos ao mesmo tempo. No caso das canções de História da Arte, que aqui faço alusão, algumas foram compostas simultaneamente, porém, a maioria precedeu. Para musicá-lo, alguns sofrem alterações por conta da melodia e dos compassos.

Para compreendermos a competência linguística que Gardner menciona, é importante lembrarmos que ela é a mais democraticamente compartilhada na espécie humana. O autor tece uma comparação com o músico e o artista, que apresentam habilidades que parecem remotas e misteriosas. Para ele, o poeta é aquele que se utiliza de sua habilidade e sensibilidade para “entusiasmar, convencer, estimular, transmitir informações ou simplesmente agradar” (GARDNER, 1994, p. 60).

Dessa maneira, as canções de História da Arte eram compostas e trabalhadas em sala de aula. Com esses mesmos objetivos, em minhas aulas de Arte, produzi o CD referenciado anteriormente. Além disso, o autor destaca quatro aspectos linguísticos que serão muito importantes para entendermos algumas questões desta pesquisa: primeiro, o aspecto retórico da linguagem – que tem o objetivo de usar a linguagem para convencer as pessoas sobre um

assunto. Em segundo, está o potencial mnemônico da linguagem – que é a capacidade de “lembrar” informações. Em terceiro, há o papel da explicação – de que grande parte do ensino e aprendizagem não prescinde. Igualmente, utilizamos a linguagem em sua forma escrita. E, por último, a metalinguística – que é a capacidade da linguagem para explicar suas próprias atividades.

Desse modo, entendo que as quatro operações da linguagem descrevem a importância de serem utilizadas plenamente como ferramentas de ensino, uma vez que em nossas aulas objetivamos um ensino de qualidade, cujos assuntos lecionados sobre a História da Arte não caiam no esquecimento e contribuam para a história de vida dos aprendizes.

O capítulo 2 desta pesquisa trará essas questões referentes à linguagem com maior ênfase, tendo os autores Jacobson e Saussure como referência.

2.3 A música inserida na aula de Arte e a Inteligência Musical

A música é uma das formas de linguagem presentes na vida humana, desde a pré-história. Vários são os estudos a respeito da origem dos efeitos sonoros sobre o ser humano e sabemos que o homem fazia música em seus rituais de caça e adoração. Gardner, abordando esse tema e comentando sobre a formação do homem e suas inteligências, faz menção especial sobre a Inteligência Musical:

De todos os talentos com que os indivíduos podem ser dotados, nenhum surge mais cedo do que o talento musical. Embora a especulação em torno dessa questão tenha sido abundante, permanece incerto exatamente porque o talento musical surge tão cedo e qual poderia ser a natureza deste dom. Um estudo da inteligência musical nos pode ajudar a entender o sabor especial da música e ao mesmo tempo esclarecer sua relação com outras formas do intelecto humano (GARDNER, 1994, p. 78).

Por esse motivo, trabalhamos com esse estímulo musical. Embora a música, neste caso, seja um fragmento da aula de Arte, consideramos de suma importância que ela tenha sido introduzida, pois é com esse fragmento do intelecto humano que acreditamos enriquecer as aulas de Arte. A música por si só é uma linguagem múltipla, que une a expressão corporal (ritmo, compasso, gestualidade), a palavra (significados e efeitos de sentido) e o visual (nas partituras e representações simbólicas da notação musical), além de outras conotações.

As canções foram incorporadas às aulas de Arte de maneira intuitiva e as composições eu elaborei, de maneira rápida e compulsiva. Na fase em que introduzimos o projeto no Colégio Franciscano Pio XII, muitas músicas já tinham sido compostas, desde 2000, na escola inclusiva. Compor as canções de História da Arte foi muito gratificante, estas vinham a minha mente ao me deitar e levantar, nos sonhos, no chuveiro, no carro, almoçando; enfim, eu estava durante todo o tempo conectada ao conteúdo e às melodias em minha cabeça.

A respeito dessa questão, Gardner comenta que o compositor americano da atualidade, Roger Sessions, contou como é compor uma peça musical. Explica que um compositor pode ser prontamente identificado pelo fato de ter constantemente “sons na cabeça”. O que ele quis dizer é que o compositor está sempre, em algum lugar perto da superfície de sua consciência, ouvindo sons, ritmos e canções. E completa: “Embora muitos destes padrões valham pouco musicalmente e possam, de fato, ser totalmente abandonados, é o quinhão do compositor estar constantemente monitorando e retrabalhando estes padrões” (SESSIONS, apud GARDNER, 1994, p. 79).

Muitas vezes, o ato de compor veio-me intuitivamente, mas também busquei informações, para que a composição da canção tivesse uma curiosidade específica sobre o artista. Sendo assim, o estudo sobre a História da Arte igualmente era uma constante nesse período de composições. As ideias vinham baseadas em um conhecimento adquirido anteriormente, por meio de minhas aulas de História da Arte na graduação e por muita pesquisa. Muitas vezes, as composições aconteciam com o violão nos braços e os livros de História da Arte sobre a mesa. Tendo o conteúdo da canção, a ideia musical flui com mais tranquilidade:

A composição inicia no momento em que estas ideias começam a cristalizar e assumir uma forma significativa. A imagem musical fértil pode ser qualquer coisa desde o mais simples fragmento melódico, rítmico ou harmônico até algo consideravelmente mais elaborado; porém, de qualquer modo, a ideia capta a atenção do compositor e sua imaginação musical começa a trabalhar sobre ela (GARDNER, 1994, p.79).

Ainda a respeito desse assunto, podemos refletir sobre uma melodia a respeito de um tema da História da Arte. No projeto a que a pesquisa se refere, tomei cuidado para que cada canção estivesse ancorada na combinação melódica. Segui um padrão pelo qual a melodia e o ritmo fossem sugestivos para o artista ou período da História (Figura 6).



Fonte: A pesquisadora

FIGURA 6 – Partitura da canção Van Gogh

A respeito da composição musical de suas relações com a ideia inicial do compositor, Gardner comenta:

Em que direção a ideia será levada? Conforme Sessions descreve, a ideia abriga muitas implicações. Com frequência, estimula algo contrastante ou complementar, embora os dois motivos permaneçam parte do mesmo padrão geral. Todas as ideias que sucedem a inicial guardarão algum relacionamento com ela, pelo menos até que esta ideia tenha sido concluído ou abandonada. Ao mesmo tempo, o compositor está quase seguro de que elementos pertencem a uma elaboração da ideia original e que elementos não pertencem (GARDNER, 1994, p. 79).

No esforço de transmitir uma informação com o uso da linguagem musical, o compositor baseia-se na supremacia técnica de contraste; porém, também apoia-se em outros ditames de seu próprio ouvido, utilizando-se da ideia original:

Trabalhando com sons, ritmos e, acima de tudo, com um sentimento geral de forma e movimento, o compositor deve decidir quanto há de mera repetição

e que variações harmônicas, melódicas, rítmicas ou contrapontísticas são necessárias para concretizar sua concepção (GARDNER, 1994, p. 80).

A respeito da ideia de composição como algo comum para o compositor, Gardner afirma que realmente compor é algo muito natural e menciona alguns compositores que falam sobre esse assunto; para exemplificar: “Aaron Copland que diz que compor é como comer ou dormir [...] Wagner disse que compunha como uma vaca produzindo leite, enquanto Saint-Saens igualou o processo a uma macieira produzindo maçãs” (GARDNER, 1994, p. 80).

Dessa maneira, justificamos o ensino de História da Arte por meio da linguagem musical. Com a facilidade para compor as canções a serem trabalhadas em sala de aula, estas fluíram facilmente em meus planejamentos e foram integradas às aulas de Arte. Sobre os diferentes níveis de facilidade e dificuldades na elaboração das canções, eu diria que as músicas de minha autoria para este estudo foram compostas, para que as crianças aprendessem sobre a área de conhecimento em Artes Visuais, especificamente, a História da Arte, aproximando a melodia com o tema abordado na canção. Procurei criar melodias simples, algumas inspiradas no folclore brasileiro e outras remetendo à época da História da Música também apropriadas como foram as canções: “Egito” e “Idade Média” do CD “O Canto do Pio”, cujos arranjos propositalmente lembram o período histórico.

A música composta para o artista *Salvador Dalí* teve o andamento mais rápido e com semicolcheias em seu desenho melódico combina notas graves e agudas com a canção que fala do artista surrealista que pintava aspectos do inconsciente e das maluquices criadas por ele, tais como, a de que “seu bigode servia de antena, para receber mensagens que vinham de longe, de outros planetas”.



Fonte: A pesquisadora

FIGURA 7 – Partitura da música Salvador Dalí

Nestas músicas, não está sendo colocada a análise da composição melódica, apenas a título de ilustração. Trata-se de músicas de fácil acesso às crianças. Não tenho intenção de colocá-las em avaliação quanto ao nível de dificuldade. A respeito desse assunto, Gardner comenta:

Há diversos papéis que indivíduos musicalmente inclinados podem assumir, variando do compositor de vanguarda que tenta criar um novo idioma, ao ouvinte iniciante que está tentando entender cantigas infantis (ou outra música de “nível primário”). É bem possível que haja uma hierarquia de dificuldade envolvida em vários papéis, com a interpretação exigindo mais do que a audição e a composição fazendo exigências mais profundas (ou pelo menos diferentes) que a execução. Também é provável que determinados tipos de música sejam menos acessíveis do que as formas folclóricas e populares. Ainda assim, há também um conjunto central de capacidades cruciais para toda a participação na experiência musical de uma cultura. Estas capacidades centrais deveriam ser encontradas em qualquer indivíduo normal colocado em contato regular com qualquer tipo de música (GARDNER, 1994, p. 81).

Percebemos que as teorias de Gardner unem a forma como as composições foram elaboradas e estruturadas baseadas na História da Arte e na forma linguística da poesia com a qual foram musicadas. Para entendermos esse fato, o autor explica:

Uma analogia com a linguagem pode não estar fora de lugar aqui. Assim como é possível discernir uma série de níveis de linguagem – do nível fonológico básico, através de uma sensibilidade à ordem das palavras e ao sentido de palavras, à capacidade de reconhecer entidades maiores, como histórias –, da mesma forma no domínio da música é possível examinar a sensibilidade à sons ou frases individuais, mas também observar como estes se encaixam em estruturas musicais maiores que apresentam suas próprias regras de organização. E exatamente como estes diferentes níveis de análise poderiam – e deveriam ser considerados na apreensão de uma obra literária como um poema ou romance, do mesmo modo, deveriam ser consideradas a análise do campo “de baixo para cima” e esquematizações “de cima para baixo” da escola Gestalt. Cada vez mais pesquisadores em música estão evitando a total preocupação com detalhes e ornamentação ou a atenção apenas à forma geral, a favor de análises que consideram aspectos de cada um destes níveis e lutam por uma integração na análise final. Talvez no futuro, indivíduos encarregados de avaliar talento na esfera musical serão capazes de basear-se em achados desta abordagem eclética à competência musical (GARDNER, 1994, p. 85).

A música é uma linguagem de fácil acesso e, as crianças gostam de cantar e tocar instrumentos, dentre outras possibilidades musicais. Sobre esse assunto, Gardner afirma:

Embora todo o indivíduo normal seja exposto à linguagem natural principalmente através de ouvir outros falarem, os humanos podem encontrar-se com a música através de muitos canais: cantar, tocar instrumentos com as mãos, inserir um instrumento na boca, ler notação musical, escutar gravações ou observar danças ou similares. Mesmo que a maneira como a linguagem escrita é representada neuralmente reflita o tipo de escrita usada na cultura da pessoa, as várias maneiras pelas quais a música pode ser processada corticalmente provavelmente refletem a riqueza das maneiras que os humanos encontraram para fazer e absorver música (GARDNER, 1994, p. 93).

O autor tece um paralelo entre a Inteligência Musical e a Espacial na grafia musical e descreve:

Ligações entre música e inteligência espacial mostram-se menos imediatamente evidentes mas, muito possivelmente, não menos genuínas. A localização de capacidades musicais no hemisfério direito sugeriu que determinadas capacidades musicais podem estar intimamente ligadas a

capacidades espaciais. De fato, o psicólogo Lauren Harris cita alegações para o fato de que compositores dependem de poderosas capacidades espaciais que são necessárias para estabelecer, apreciar e revisar o complexo arquitetônico de uma composição (GARDNER, 1994, p. 96).

O autor coteja a inteligência linguística e a musical, como competências intelectuais separadas, afirma que ela não depende de objetos físicos no mundo, podendo explorar o canal oral-auditivo. E completa:

De fato, dificilmente parece ser um acidente que as duas competências que a partir do período mais inicial do desenvolvimento podem proceder sem relação com objetos físicos, baseiem-se ambas no sistema oral-auditivo; embora, o façam de maneiras neurologicamente distintas (GARDNER, 1994, p. 95).

No caso desse relato de experiência, as composições não foram feitas pelas crianças. Com base nessa prática pedagógica e na pesquisa, constatee a importância das crianças participarem do processo de elaboração das músicas ou canções. Até então, a música tinha o papel de memorização. Ao participar da composição melódica e da canção, a criança também exercita a Inteligência Musical e com o tema específico relacionado à imagem ou ao artista da História da Arte auxilia na aprendizagem de maneira mais efetiva, porque ela constrói junto. Ela busca possibilidades melódicas, rítmicas e rimas, além de procurar informações relacionadas ao assunto estudado para a composição.

Um exercício que propusemos baseado em uma sugestão que me foi dada no “II Congresso Internacional Sobre Educação Artística” (2012), na Cidade do Porto – PO foi pautado no “Coro de Queixas”, um trabalho realizado pelo artista finlandês Oliver Kochta-Kalleinen que recolhe diversas frases de pessoas que passam pelas ruas em diferentes cidades do mundo. Em geral, em seu trabalho, surgem sobretudo reclamações da população nas mais variadas línguas. Esse trabalho é intitulado como “Caderno de Viagens” e foi exibido no Brasil na “8ª Bienal do Mercosul”.

Com base nessa instigação, apresentei a meus alunos do 4º ano do Ensino Fundamental o Museu de Arte de São Paulo. Conte sobre o fundador Assis Chateaubriand, sobre a arquiteta responsável Lina Bo Bardi e algumas obras do acervo. Especialmente, sobre a obra “Rosa e Azul” do pintor Renoir, que faz parte da coleção francesa do Museu, que foi apreciada por mais tempo. Assim, propus um desenho em Papelão Panamá referente ao que

foi ensinado. Cada criança apoiada na obra analisada de Renoir iria construir seu desenho, fazendo um autorretrato com um amigo(a) do lado, conforme Figura 8.



FIGURA 8: Desenhos (ainda inacabados) apoiados na obra “Rosa e Azul”

Além disso, distribuí pequenos pedaços de papel (como no projeto do Kochta-Kalleinein) e pedi que cada criança escrevesse uma frase sobre o que estudamos. Não contei que faria uma música pautada nessas frases nem pedi que assinassem, para que tivessem liberdade ao compor suas ideias nas pequenas orações.

Sendo assim, recolhi as frases para fazer a composição musical baseada nos registros dos alunos nas tiras de papel, conforme a Figura 9 abaixo.



FIGURA 9: Tiras de papel com as frases das crianças

Apoiada nessas frases, compus uma música sobre o assunto abordado na aula:

*Assis Chateaubriand, radialista de São Paulo
Fundou nosso museu, importante pra cidade
É o Masp minha gente, venham logo visitar
Artistas do mundo inteiro, fazem parte desse acervo!*

*Apresentamos a vocês, Renoir que é francês
Pintou duas meninas, “Rosa e Azul” em tons vibrantes
Eu não sabia os seus nomes, até a Tia Lu contar
Elizabeth e Alice são irmãs de puro sangue*

*Elizabeth é a mais loira, Alice é a mais nova
As duas formam uma dupla e fazem parte da história!*

A composição acima foi criada coletivamente pautada nas frases dos alunos referente ao MASP e à obra “Rosa e Azul”.

A seguir, versarei sobre a Inteligência Espacial, fundamentando nossa pesquisa em relação à memória visual, ao trabalho plástico, ao desenho de observação e à perspectiva

2.4 O ver a História da Arte e o fazer Artístico Plástico e a Inteligência Espacial

De acordo com Gardner, a Inteligência Espacial está muito ligada à Inteligência Linguística e estas duas são as mais utilizadas na maioria das tarefas dos psicólogos experimentais. São as que mais fornecem fontes de armazenamento e solução, a questão de armazenamento interessa muito a esta pesquisa, pois trata da aprendizagem em Artes Visuais. No caso aqui pesquisado, um relato sobre as diferentes linguagens artísticas pode ser trabalhado para ensino sobre um determinado tema da História da Arte. A Arte a ser mostrada é, especificamente, uma Arte Visual e, por consequência, a criança fará um trabalho que também usará essa Inteligência. Como o mostra a Figura 10, a criança para trabalhar determinado assunto ou artista nas Artes Visuais utiliza a Inteligência Espacial para observar, reter e reproduzir uma imagem gráfica.



FIGURA 10 – aluno do CFP XII no processo criativo usando a Inteligência Espacial

A razão pela qual iniciei o trabalho de ensino de História da Arte com a música foi ter na classe uma aluna portadora de deficiência visual. Nas aulas, eu propunha momentos de apreciações e contextualizava historicamente as obras mostradas. Sobre a relação de espacialidade no caso dos sujeitos cegos Gardner afirma:

A questão dos indivíduos cegos surge imediatamente. Algumas experiências – como cor – encontram-se para sempre fechadas para o indivíduo cego de nascença, enquanto muitas outras – como apreensão de perspectiva – podem ser captadas apenas com a maior dificuldade. Mesmo assim, pesquisas com sujeitos cegos indicam que o conhecimento espacial não depende totalmente do sistema visual e que os indivíduos cegos podem até mesmo apreciar determinados aspectos de quadros (GARDNER, 1994, p. 143).

A respeito do desenho da criança cega, Gardner cita:

As crianças cegas apresentam em seus desenhos muitas das mesmas características e problemas apresentados por crianças mais novas com visão. Por exemplo, as crianças cegas mostram-se incertas quanto a onde e como colocar objetos numa tela. Inicialmente elas não conhecem como representar o corpo em duas dimensões, nem como alinhar figuras na parte inferior da página e que determinadas experiências conhecidas pelo tato podem ser efetuadas por esta linha, seus desenhos vêm a assemelhar-se aos de sujeitos com visão (GARDNER, 1994, p. 143).

A capacidade dos artistas de transpor a realidade de maneira bi ou tridimensional chama atenção do autor. Sobre esse assunto comenta: “Os artistas com frequência sobressaem por seus poderes espaciais. Assim, Rodin era capaz de representar diferentes partes do corpo como projeções de volumes interiores” (GARDNER, 1994, p. 146). Na Figura 11, observamos o desenho coletivo de alunos de 7 anos do CFP XII e podemos perceber um exemplo de perspectiva no desenho com o gênero *Natureza Morta*.



FIGURA 11 – Exemplo de desenho coletivo de crianças de 8 anos CFP XII

No trabalho sobre Inteligências Múltiplas do autor, observa-se uma valorização à Inteligência Espacial e como esse pensamento (espacial) pode ajudar no processo científico. Nesta pesquisa que aqui se apresenta, também damos grande importância a essa Inteligência. Haja vista que a Obra de Arte é visual, e o campo Espacial é muito utilizado e basta o visual para a aprendizagem em Arte, mas esse relato é importante e veremos que outras linguagens inseridas nas aulas contribuem para a aprendizagem.

O conhecimento espacial pode servir para uma variedade de finalidades científicas, como uma ferramenta útil, um auxílio ao pensamento, uma maneira de captar informações, uma maneira de formular problemas ou como o próprio meio para resolver o problema (GARDNER, 1994, p. 149).

Ao trabalharmos com o ensino de Artes Visuais, exploramos a tridimensionalidade dos objetos, sobretudo nas esculturas e instalações. Gardner afirma que, para muitos, “pensar em três dimensões é como aprender uma língua estrangeira” (GARDNER, 1994, p. 149). Para crianças pequenas, além de argila e da base glicerizada, também trabalhamos com Atadura Gessada para o exercício da 3ª dimensão, como mostra a Figura 12.



FIGURA 12: Trabalho coletivo dos alunos do CFP XII com Atadura Gessada

O trabalho com a espacialidade é focado nas aulas de Arte. O desempenho das atividades envolve suscetibilidade. É comum propormos aos alunos exercícios para o desenvolvimento da observação e perspectiva, mas a noção de espacialidade é vinda de *dentro para fora* de cada indivíduo.

Embora possa-se subestimar o componente do pensamento espacial nas ciências, a centralidade do pensamento espacial nas artes visuais fica evidente. A pintura e a escultura envolvem uma sensibilidade apurada para o mundo visual e espacial, assim como uma capacidade de recriá-lo ao modelar uma obra de arte. Algumas outras competências intelectuais como facilidade no controle de movimento motor fino, também contribuem; mas o *sine qua non* do talento gráfico é inerente ao domínio espacial (GARDNER, 1994, p. 151).

Gardner cita algumas frases que o pintor espanhol Pablo Picasso em diferentes situações tece uma relação com as “Picasso alega: *a pintura é poesia, e ela é sempre escrita em verso e prosa com ritmos plásticos, jamais em prosa... Os ritmos plásticos são formas que*

rimam entre si ou fornecem assonâncias quer com outras formas, quer com o espaço que as cerca”(GARDNER, 1994, p. 153).

Ainda Picasso fazendo ironia: “As pessoas dizem, ‘eu não tenho ouvido para música’, mas elas jamais dizem, ‘eu não tenho olhos para pintura’” (PICASSO in GARDNER, 1994, p. 154). É uma comparação que me surpreendeu, já que tenho ao propor duas linguagens nas aulas de Arte. Cantamos as músicas que compomos coletivamente, desenhamos, pintamos e esculpimos imagens plásticas. Ao abranger as duas linguagens é incomum ouvirmos, “não sei desenhar”, “não sei cantar”, pois, o desenho e a canção surgem naturalmente construídos de modo coletivo, sem pretensões grandiosas em fazer um supertrabalho ou obra de Arte, apenas exercícios de aprendizagem.

CAPÍTULO 3

UNINDO SENTIDOS

Quando a obra de Arte ou a vida do artista trabalhado em sala de aula perpassa o Visual e vai além de uma só linguagem, decodificando-a e sendo transposta para outra elocução, torna o ensino mais significativo e inteligível, compondo uma metalinguagem. Os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, atualmente, as Propostas Curriculares para o Estado de São Paulo (2008) apontam para a inserção de projetos artísticos no ambiente escolar e para o trabalho com as linguagens de maneira integrada, interdisciplinar e contemporânea. Sendo assim, esta pesquisa investiga a integração das diferentes linguagens na aula de Artes.

No presente capítulo, apresentamos a busca de uma compreensão sobre a relação entre a linguagem, educação e ensino de Arte, sendo assim, recorreremos à linguística, área na qual estão concentradas as principais teorias que fundamentam o estudo da linguagem.

Considerando que toda e qualquer relação intersubjetiva, e entre sujeito e mundo, é perpassada pela linguagem, a formação do aluno acontece nessa interação. Considerando isso, na presente pesquisa, tais relações são tidas como de suma importância, uma vez que o ensino e aprendizagem em Arte ocorre por meio da linguagem.

Posto esse quadro, neste capítulo traremos questões relacionadas à aprendizagem. Em um contexto educacional específico, buscaremos compreender os conceitos de linguagem e seu funcionamento nos subtemas trabalhados. No que diz respeito ao tópico “Diferentes Linguagens na aula de Arte”, abordaremos o conceito de signo linguístico teorizado por Ferdinand Saussure. Após esses apontamentos, traremos as contribuições de Santaella em “Entre Linguagens”, que versam sobre as relações existentes entre texto, imagem e som. Logo após, traremos a esse texto as observações sobre “Ritmo e Linguagem: o poema e a canção na aula”, a fim de obtermos fundamentações para a compreensão do ensino que se dá por meio das canções.

Para terminar o capítulo, traremos as contribuições de Murray Schafer (1991), de forma a compreender como as palavras podem vir a ser canções e as possíveis diferenças entre linguagem e música.

3.1 Diferentes linguagens na aula de Arte

Recorremos à linguagem, uma vez que, como em outras áreas, ela se nos apresenta como o ponto de partida para a compreensão do processo de ensino de Arte, por ser com base nela que a interação entre professor e aluno acontece. Neste caso específico, nas aulas de Arte, trabalhamos com composições de canções, para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz. Tomar a Linguística como ponto de partida para a realização de tal pesquisa, em especial, a teoria formulada por Ferdinand Saussure sobre o signo linguístico implica analisarmos a língua, como objeto de estudo. Em um momento, focaremos nossos estudos nessa teoria, considerando que, como fundador da Linguística Moderna, Saussure pode, em sua teorização, fornecer várias noções e entendimentos que auxiliarão nossa abordagem na pesquisa. Vale dizer, Saussure considerava a *língua* como objeto de estudo da linguística e, dessa cisão, decorrem várias noções que explicam o funcionamento da interação verbal. Ademais, em suas teorias, explica que língua e linguagem são objetos diversos – a língua é entendida como um sistema de signos, e a linguagem como a capacidade de se produzir a língua. Sendo assim, as duas são inseparáveis.

Se considerarmos que sem a linguagem não há interação entre os sujeitos, professor-aluno, perceberemos a importância e a necessidade da linguagem para o ensino e aprendizagem da Arte: na sala de aula, o professor é o mediador do conhecimento, e essa mediação verifica-se por intermédio da linguagem. Seja qual for a área de conhecimento abordada, é estabelecida a *interação* na relação professor-aluno, que se dá de diferentes formas, daí a necessidade de entendê-la na relação que se estabelece entre aluno e professor no ensino de Artes.

Na maioria das vezes, o estudo da linguagem e o funcionamento da língua, são trabalhados como meio de se conseguir compreender certa teoria, como é o caso desta pesquisa. Contudo, para entendermos o processo de aprendizagem no ensino de Arte,

investigaremos primeiramente os conceitos relacionados à linguagem e seu funcionamento, para que se produza a comunicação. Nesse momento, recorreremos a Saussure para um entendimento de como se dá a interação sujeito-simbólico via linguagem.

No início do século XX, Ferdinand Saussure propôs o funcionamento da língua por meio de um sistema de signos, ficando conhecido, com base em sua proposição teórica como fundador da Linguística. Para Saussure, os signos são formados apoiados na união entre conceito e imagem acústica e, sem a união desses elementos o pensamento não é nada mais que uma massa amorfa. Sobre a importância do conceito de *signo*, essencial para o entendimento da língua(gem), em “Curso de Linguística Geral”, Saussure explica:

Psicologicamente, abstração feita de sua expressão por meio das palavras, nosso pensamento não passa de uma massa amorfa e indistinta. Filósofos e lingüistas sempre concordaram em reconhecer que, sem o recurso dos signos, seríamos incapazes de distinguir duas idéias de modo claro e constante. Tomado em si, o pensamento é como uma nebulosa onde nada está necessariamente delimitado. Não existem idéias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua. (SAUSSURE, 2006, p. 130).

De acordo com o pensamento do autor, os signos não fariam sentido algum se não estivessem articulados ao sistema; não conseguiríamos perceber relações estabelecidas no interior desse sistema baseado no signo nem teríamos ideia do contexto em que estão elas inseridas, e o pensamento seria apenas uma massa amorfa. Ainda na reflexão saussureana, *som* (de natureza física) e *imagem acústica* (de ordem psíquica) são termos distintos. Para explicar essas noções, o autor usa a metáfora da folha de papel e ilustra a impossível separação entre som e ideia (pensamento), apontando o lugar no qual a Linguística trabalha:

[...] cada termo linguístico é um pequeno membro, um *articulus*, em que uma idéia se fixa num som e em que um som se torna signo de uma idéia. A língua é também comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim tampouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultados seria fazer Psicologia pura ou Fonologia pura. A Linguística trabalha, pois no terreno limítrofe onde os elementos das duas

ordens se combinam; esta combinação produz uma forma, não uma substância. (SAUSSURE, 2006, p. 130).

A diferença entre som e imagem acústica proposta pelo autor é necessária para a compreensão do universo da poesia presente neste trabalho, visto que a poesia trabalha com as várias significações que podem ser adquiridas por um significante. Na poesia, são produzidas várias imagens acústicas acompanhadas de significados distintos, ao passo que também emprega ritmo e som munidos de significações.

Se pensarmos em uma imagem nas Artes Visuais baseada da teoria de Saussure sobre o signo, poderemos empreender uma analogia com a metodologia de ensino de Arte sob investigação nesta pesquisa. Raciocinemos, então, sobre um exemplo, de modo a compreendermos uma proximidade da linguística à metodologia aqui descrita. Ao vermos a obra *Monalisa*, ícone da História da Arte e produção do renascentista Leonardo da Vinci, tão presente em diversos lugares, por mais distintos que possam parecer, reconhecemos a famosa obra.

Considerando a teoria dos signos e o quadro de *Monalisa*, entenderíamos que na obra temos uma *imagem*, que automaticamente já nos remete a um *conceito*, a “obra *Monalisa* pintada por Da Vinci”. Existindo elementos de duas ordens, ou seja, conceito e *imagem* (esta, pensada em termo *latu*), em um mesmo quadro, poderemos pensar, nos termos de Saussure, que seja produzida, a partir da obra, uma *forma* e não *substância*: não queremos saber de que é feita ou como foi produzida, mas sabemos de sua forma final. Vale dizer, entende-se *forma* e *substância* baseadas na alusão de Saussure ao Jogo de Xadrez: a Rainha no jogo é definida por seu valor nesse jogo, não pelo formato da peça ou pelo material de que é constituída. No entendimento saussureano, a forma remete ao conjunto de relações entre as unidades linguísticas. Indo além, Saussure afirma ser a língua, nesse sentido, uma *forma*, não uma *substância*.

Retomando nosso exemplo sobre a *Monalisa*, a maioria das pessoas é incapaz de caracterizá-la e contextualizá-la. Isso porque é uma imagem colocada em bebedouros, capas de cadernos, *outdoors* – até o artista conceitual Marcel Duchamp já havia feito uma releitura da imagem na década de 1920, que é muito usada, atribuindo um novo significado a um significante existente. Apesar de a imagem ser tão popularmente utilizada, as pessoas

desconhecem sua história, em que contexto foi produzida, qual artista a executou, em que gênero está inserida. Ou seja: a maioria das pessoas não consegue fazer uma leitura da imagem e estabelecer uma relação com a história, uma vez que esse signo não apresenta o valor linguístico adequado fora do sistema, em amplos termos, ou seja, fora da Arte, da teoria da Arte, não tem o mesmo valor.

As pessoas desconhecem a História da Arte e o pouco contato que elas têm com essa área de conhecimento, não é o suficiente para saberem efetivamente sobre ela e *elaborarem* sua experiência/vivência com a Arte, pautada na observação de uma obra e do conhecimento de seu contexto, sua inserção histórica e da *interpelação* que dessa obra resultam.

Voltando ao pensamento de Saussure, analogicamente pensando, assim como o pensamento não se desvincula do som, a imagem está associada ao pensamento e também está ligada ao som; este som, por sua vez, está unido a uma melodia e a um ritmo que fica registrado no cérebro. Sobre esse assunto discorreremos mais adiante.

Caroline Pessalácia Marini, pesquisadora em Linguística, em uma leitura da teoria saussureana, explica que “[...] o som é físico e a imagem acústica representará a impressão psíquica do som” (MARINI, 2010, p. 43). O som não existe por si só: depende dos órgãos vocais, sendo necessária a presença da ideia, do conceito e da imagem psíquica do som para se constituir um *significante*. Para Saussure, este diz respeito à contraparte do conceito (o *significado*) no signo: em uma palavra, por exemplo “cadeira”, a sequência fonológica remeteria ao significante, contraparte da noção geral que formulamos de “cadeira” em nossa mente. Cabe atentar para o lugar do *sistema* na definição de *signo*, algo que reforça uma dificuldade na proposição dessa noção:

Se a operação de formação dos signos fosse simples, se se resumisse apenas à união entre o som e o conceito, numa soma, não seria necessária a existência de um sistema, que participa como um organizador dos signos numa totalidade solidária, considerando que os signos adquirem uma identidade apenas do sistema (MARINI, 2010, p. 44).

Como se pode ver, a autora salienta o entendimento saussuriano sobre a totalidade solidária em que o signo se forma – não apenas pela mera união entre os sons e os conceitos -, considerando-os como parte necessária de um sistema. Conclui Marini:

Se fosse possível apenas a realização de uma soma, o falante poderia ter acesso a tais associações, podendo escolher os signos que integrariam o sistema, e, no entanto, como é uma operação movida pela língua, na qual há uma solidariedade ente os signos, eles não estão isolados; é possível supor que a língua determina o valor dos signos no interior do sistema, porém nada é premeditado, pois cada um adquire seu valor em relação aos outros signos (MARINI, 2010, p. 44).

Não vamos entrar nos detalhes da teoria de valor no sistema linguístico, que referencia amplamente essa relação solidária; apenas propomos o pensamento saussuriano, relacionando-o à poesia e seu valor. Neste caso, podemos afirmar que a poesia não é meramente uma soma entre elementos que rimam: é uma linha perpassada de ritmo, que remete ao arado, ao trabalho no campo. O que importa não é apenas a rima, mas também o ritmo que a perpassa, fazendo emergir o elemento mnemônico ligado à memória e ajudando na ancoragem do conhecimento.

Décio Pignatari, poeta e professor paulista com estudos importantes sobre a poesia concreta, versa sobre os conceitos *de signo verbal como sistema dominante da comunicação* e sobre a poesia agregada nesse signo. Sendo assim, passarmos por estas perspectivas poderá trazer uma importante compreensão do mecanismo de articulação da poesia.

No livro “O que é comunicação”, Décio Pignatari fala do valor da poesia, colocando-a lado a lado com a música, artes visuais e literatura. O autor aponta ainda a poesia como um corpo estranho nas “artes da palavra” e refere-se a ela como “a menos consumida, embora pareça ser a mais praticada”, apesar do “signo verbal formar um sistema dominante de comunicação” (PIGNATARI, 2004, p.9 e 10), em seu entendimento.

Na sala de aula, quando o professor introduz o conhecimento ao aluno, ele o faz *comunicando*. A poesia, inserida nesse sistema dominante de comunicação, é peça fundamental na musicalidade do poema e nas relações estabelecidas entre os termos que o compõem, o que indicia um ponto que pode ser produtivo em relação ao aprendizado do aluno

e elaboração de uma vivência com Arte, via música. Sendo assim, a poesia revela-se, na verdade, como uma ferramenta bastante produtiva para a aprendizagem do aluno, bem como a Arte, via música, uma vez que o aluno assimilará com maior facilidade o conhecimento.

Ainda em relação à comunicação e à Linguística, Roman Jakobson⁹ coloca a palavra escrita como essencial ao código central, noção que se refere ao aspecto simbólico do som na poesia, cuja preocupação é com o elemento sonoro na estrutura poética. Nesses termos, o autor buscava a relação entre som e significado.

Tendo por base as ideias do linguista russo, veremos que a obra de Arte ou a vida do artista trabalhado em sala de aula perpassa o visual e vai além de uma só linguagem, decodificando-a e transpondo-a para outra elocução, algo a que autor denomina *metalinguística*. Na segunda metade do século XX, apoiado na teoria saussureana, Jakobson desenvolveu um estudo em que se preocupou com o funcionamento da língua, focando a comunicação do falante. Em “Linguística e Comunicação”, fala da comunicação como uma função do código e do repertório que, por sua vez, estão na dependência da *informação*.

Podemos dizer, de maneira genérica, que o código central da maioria das sociedades “civilizadas” é a *palavra escrita*, o sistema verbal lógico-discursivo. [...] Esse código unificador é também um código “tradutor”, decodificador ou metalingüístico – vale dizer: é através dele que os demais códigos se tornam inteligíveis (JAKOBSON, 1974, p. 54).

Jackobson analisa em diferentes faixas ou classes as relações de repertório ao código hegemônico e padrão, o código central ou básico e observa a função do qual o repertório se define. Em acordo com essa perspectiva, o Brasil pode ser analisado como um País de baixo repertório, pensando-se em um código unificador, a palavra escrita. Quando se trata de um repertório mais amplo em que irrompe a elite cultural, observamos que as informações vazadas em outros códigos – pintura, música, cinema, dentre outros – só adquirem acepção, quando trazidas para o código central, ou seja, para a escrita. O autor dá exemplos disso, usando a crítica musical, a crítica de cinema, dentre outras, e explica que a “transposição

⁹ De especial modo na obra “Linguística e comunicação” (1977).

intersemiótica (tradução) já constitui uma operação crítico-interpretativa, ou seja, metalinguística” (JAKOBSON, 1974, p. 55). Nesses termos, quando o professor trabalha com seus alunos em sala o continente africano e usa uma vestimenta com pele de animal, está operando metalinguagem.

Em outra instância, a compreensão de um filme, de uma peça musical, uma ópera ou outra manifestação artística, para a maioria das pessoas, torna-se mais fácil quando se tem acesso à crítica do que à própria expressão *in loco*. Evidentemente, nem sempre esse percurso comunicativo mais específico é necessário; porém, a grande maioria das pessoas que não teve a oportunidade de conhecer e estudar aspectos específicos de uma cultura peculiar, sente necessidade de recorrer à metalinguística.

Lidando com essa noção jakobsoniana, podemos pensar as aulas de História da Arte para crianças com o uso de poesia e canções relacionadas às imagens estudadas. Nesse sentido, relacionar a imagem do *Crepúsculo* de Vicent Van Gogh, por exemplo, à música composta sobre o autor, ajuda as crianças pequenas a entenderem quem foi o artista, em que época e contexto da história estava a obra inserida, quais as características das pinceladas, dentre outros distintivos que definem o artista ou suas obras. Ao ouvirem a canção, as crianças conseguem reportar-se à obra ou, ao ver a obra, recordam-se da música cantada em sala de aula, o que demonstra um funcionamento metalinguístico no sentido de que a aprendizagem do aluno sobre um artista ou uma obra de Arte ocorre por meio da música.

Amparados na teoria saussureana, podemos concluir que a língua tem uma maneira própria de articulação e que seus mecanismos viabilizam uma sucessão em seu funcionamento. Adentrando às particularidades da língua aqui apresentadas, entendimentos baseados nas noções do linguista ajudam a convalidar buscas referentes ao trabalho realizado em sala de aula com as crianças.

O professor de Arte ou de qualquer outra área, ao mediar o conhecimento, faz comunicando, o que pode ocorrer de diferentes maneiras: expondo-se o conteúdo verbalmente, expondo imagens visuais da História da Arte ou da contemporaneidade, colocando-as na lousa, distribuindo material explicativo impresso, adotando um livro didático, ou ainda, usando meios digitais presentes na contemporaneidade, tais como *Data Show*, Lousa Interativa, dentre outros. De qualquer modo, para ocorrer o ensino e aprendizagem acontece uma comunicação entre os indivíduos – professor e aluno.

Neste caso, recorremos a Saussure. Apoiados em sua teorização sobre o signo, poderíamos entender essas imagens, como signos formados por imagens acústicas e significados. O conhecimento delas pode ser reverberado por meio da música no ensino de Arte, nesse sentido, voltamo-nos à teoria de Santaella, pois prioriza a comunicação, o que buscamos nas aulas de Arte.

3.2 Entre linguagens: pelas colocações de Santaella

Maria Lúcia Santaella propõe uma perspectiva sobre texto-imagem-som e linguagens líquidas da contemporaneidade que é útil à presente investigação. Para a autora, é por intermédio da linguagem que os sujeitos alcançam o significado cultural. No momento, pretendemos abordar a maneira como os meios de comunicação estão presentes na vida das crianças em fase de escolarização, bem como o fato de que esses meios já fazem parte da vida escolar, pois, uma vez inseridos na sala de aula merecem atenção da área educacional.

Vale ressaltar que essa é uma perspectiva do estudo da linguagem um pouco distinta da proposta por Saussure no início do sec XX, visto que se trata de um estudo da área da sociologia e de um estudo atual da linguagem na contemporaneidade. Nessa perspectiva, ainda há uma ideia de que existem inúmeros tipos de linguagem, ao contrário da Linguística.

A princípio, poderíamos afirmar que a linguagem e a comunicação estão diretamente ligadas, e aqui integro a educação à tríade sem fazer objeções, uma vez que o processo de aprendizagem depende da linguagem e da comunicação em sala de aula.

A maneira como a linguagem vem sofrendo modificações e como ela media a comunicação entre sujeitos é estudada pela pesquisadora catanduvense Santaella no livro “Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade”. Nessa obra, a autora realiza um estudo sobre a *Modernidade Líquida* do sociólogo humanista polonês Zigmund Baumanns, que aborda o tema *linguagens líquidas*. Os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Não fixam o espaço nem se prendem no tempo. A partir disso, Baumanns tece comparações a respeito de tal modernidade que apresenta dificuldade de manter as formas, com a sociedade moderna anterior, à qual denominou “modernidade sólida”.

No estudo de Santaella, a autora explana sobre os *conceitos líquidos*: “Embora não tenham usado explicitamente o adjetivo líquido para nomear seus conceitos, as obras de Deleuze e Guattari e de Maffesoli estão permeadas de conceitos, cujo campo semântico está impregnado pelo sentido das coisas e movimentos líquidos.” (SANTAELLA, 2007, p. 17), o que implica dizer que para Santaella, a contemporaneidade traz, por meio da evolução tecnológica digital, o texto, a imagem e som, que não são como antes, ou seja, estes diluem-se no espaço e transitam na competitividade da velocidade da luz. Desse modo, a pesquisa que trazemos também aborda o assunto que Santaella glosa.

Ao propormos o uso das canções para o ensino de Artes Visuais, estamos demonstrando a necessidade de enraizar o conhecimento apreendido para cada criança. Cada vez menos a comunicação está confinada a lugares fixos, e os novos modos de telecomunicação vêm trazendo modificações na concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender e ensinar. Daí, a necessidade de levarmos às crianças uma aprendizagem mais concisa, porém, mais duradoura, que as canções nesta pesquisa favorecem.

Para explicar as linguagens da contemporaneidade¹⁰, a autora coteja tais linguagens com as líquidas e as sólidas, explicitando isso do seguinte modo:

Neste livro trato de trazer as linguagens para o primeiro plano da cena, resgatá-la do pano de fundo da negligência e quase-olvido a que têm sido relegadas. Como se verá, as linguagens antes consideradas do tempo – verbo, som, vídeo – espacializam-se nas cartografias líquidas e invisíveis do ciberespaço, assim como as linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos. Já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança das instabilidades. Texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornam-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestavam. Viraram aparições, presenças fugidas que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidades que competem com a luz. São tão voláteis que um dos grandes problemas atuais encontra-se nas novas estratégias de documentação que

¹⁰ O termo *linguagens da contemporaneidade* foi criado para mostrar que existem diversos modos de estabelecer comunicação: por meio da música, da poesia, da arte, da dança, do teatro, dentre outros.

devem ser encontradas quando os meios de estocagem tornam-se obsoletos em intervalos de tempo cada vez mais curtos (SANTAELLA, 2007, p. 25).

Como podemos perceber, para Santaella, linguagens distintas são signos. O pensamento da autora vai ao encontro da ideia da importância de se trabalhar a metalinguística nas aulas de Arte com a imagem, vinculando-a à poesia e canção. A maneira como a História da Arte, ou mesmo outra área de conhecimento, explorada em sala de aula pode fazer com que alguns temas caiam no esquecimento ou simplesmente não façam sentido algum às crianças. Como a autora explica os meios de comunicação, pensemos também na sala de aula como esse espaço de comunicação. Sobre o tema, a autora completa:

Enfim, nesta era de comunicação móvel, todos testemunhamos o desaparecimento progressivo dos obstáculos materiais que até agora bloqueavam os fluxos dos signos e das trocas de informação. Cada vez menos a comunicação está confinada a lugares fixos, e os novos modos de telecomunicação têm produzido transmutações na estrutura da nossa concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir, reviravoltas da nossa afetividade, sensualidade, nas crenças que acalentamos e nas emoções que nos assomam (SANTAELLA, 2007, p. 25).

A ideia de comunicação proposta por Santaella apoia-se no desenvolvimento da tecnologia, ou seja, na contemporaneidade, movida pela ideia de que para haver comunicação não é necessária uma relação interpessoal; as crenças são deixadas para trás.

No entanto, outra abordagem que nos interessa no mesmo livro é relativa ao estilo e ao talento individual do sujeito. Cabe aqui lembrar que esta pesquisa está relacionada ao ensino das Artes Visuais e que tem a ver com uma maneira ou metodologia peculiar de ensino, ou seja, com a mediação do professor em sala de aula e, neste caso, o professor é o autor de sua aula. Nesse sentido, o modo como cada professor ensina determinado conteúdo, varia de um para outro, não apenas por ser um talento individual, mas, por ele ser um sujeito único, tendo em vista “estilo” e “talento individual”.

Cada indivíduo cria algo, digamos, uma composição musical, um romance, uma pintura, um filme, um vídeo, esse indivíduo torna-se um autor, quer dizer, alguém que é capaz de deixar marcas, traços de seu modo próprio de criar mensagens em um processo de signos com o qual lida. O autor é aquele que interfere de modo particular e pessoal em um processo de signos (SANTAELLA, 2007, p. 63).

Nesse sujeito (professor), há um traço de singularidade e, por isso, as aulas são únicas, ministradas de modo pessoal. Para alguns, a música, as canções, para alguns, são o jeito mais simples de ensinar; para outros, complicado. Daí, diferentes modos de entender a música para a aprendizagem em Arte.

Vale ressaltar que esse tema nos interessa, porque lida com a maneira individual de cada arte educador. Considerando que o interesse do professor é tornar o assunto abordado em sala de aula inteligível e inesquecível, torna-se importante que coloquemos em nosso texto a ligação da presente pesquisa com a poesia e a música, em se tratando de uma pesquisa de ensino de Artes Visuais: se pensarmos na imagem da História da Arte, como *signo* e o professor como o *autor* de sua aula, tendo em mente que ele promove a comunicação de diferentes maneiras, teremos *autoria*, singular de cada arte educador. Nessa perspectiva, podemos pensar nas contribuições de Saussure e Santaella, a respeito da linguagem e da sociologia.

Isso dito, o modo de ensinar aqui pesquisado diz respeito à minha pessoa como pesquisadora e à minha história de vida de anos de conservatório de música, bem como da forte ligação com as duas linguagens artísticas: Música e Artes Visuais. O objetivo que tenho ao findar cada aula que ministro para crianças pequenas é que deixei algo gravado sobre aquele assunto. Sendo assim, a questão da *autoria* torna-se mais incisiva: podemos entender que história de vida e vivências com Arte incidem no modo como a aula acontece, bem como no manejo de signos no processo de comunicação de sentidos via metalinguagem. Na interação professor-aluno via (meta)linguagem, vários sentidos podem ser construídos com o aluno, de forma que a obra de Arte seja percebida por este de maneira singular e significativa, sendo assim, melhor integrada mnemonicamente e possa constituir sua subjetividade.

Santaella, após estudar Foucault, Derrida e Lacan, coloca em premissas três relações entre linguagem e constituição do sujeito:

- os sujeitos são sempre mediados pela linguagem;
 - essa mediação toma a forma da ‘interpelação’;
 - nesse processo, a posição do sujeito não está nunca suturada ou fechada, mas permanece instável, excessiva, múltipla.
- É através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural. Os tipos de carga que a sociedade impõe sobre os indivíduos, a natureza dos constrangimentos e domínio com que ela opera produzem seus efeitos na linguagem (SANTAELLA, 2007, p. 91).

Sendo assim, é por meio da linguagem que os sujeitos alcançam o significado cultural. Nesse sentido, linguagem seria a capacidade do indivíduo produzir comunicação. O professor é *comunicador* e *autor* de sua aula, e sua formação e experiências de vida vão ajudá-lo na elaboração e mediação de determinados temas na sala de aula.

No caso de nossa pesquisa, além da linguagem o *ritmo* faz parte do processo de ensino e aprendizagem em Artes. A seguir, vejamos cada uma das partes que compõem a aula aqui pesquisada.

3.3 Ritmo e Linguagem: o poema e a canção na aula de Arte

A poesia está inserida na história das civilizações, está na linguagem, bem como pode estar presente nas aulas de Artes; traz o texto em verso e todo verso tem um ritmo e se este for constante, possibilita fixar temas ou conteúdos mais facilmente. Nas aulas de Artes Visuais, o trabalho com os poemas com tema específico é uma importante ferramenta da aprendizagem.

A relevância da escrita em versos é tamanha na aquisição do conhecimento que muitas culturas assimilam e expressam isso em importantes pontos de funcionamentos sociais vários. A exemplo, o próprio Alcorão, livro sagrado islâmico que contém as doutrinas de Maomé, é ritmado. O próprio termo “Alcorão” deriva do verbo árabe que significa “declamar” ou “recitar”. Como se trata de uma doutrina, com intenção de catequizar os fiéis, a religião islâmica expressa em versos os ensinamentos sacros a serem fixados em suas mentes¹¹.

¹¹ Aula do Professor Doutor Omar Khoury na disciplina Poética Contemporâneas e Visualidade: a poesia brasileira da era pós-verso, ministrada na Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho.

Em uma perspectiva específica, ao justaporem uma poesia a uma pintura, McLuhan; Parker (1975) propuseram-se a iluminar o mundo do espaço verbal por intermédio de um entendimento de espaços, tal como foram definidos e explorados pelas Artes Plásticas. Para os autores, o verbal é tão cabalmente ambiental a ponto de escapar a todo estudo perceptivo em termos de seus valores plásticos. É interessante pensar a relação que eles estabelecem com a capacidade que todo ser humano tem de *falar*, mas, poucos são capazes de *pintar*. Os autores estabelecem um diálogo entre as formas e qualidades diferentes das Artes que chama de irmãs, poesia e pintura, descrevendo escrevem essa abordagem da seguinte maneira:

A vantagem de utilizar duas Artes, tanto a poesia quanto a pintura, simultaneamente, é que a primeira permite uma viagem para dentro da aparência das coisas e a segunda uma jornada para fora da aparência das coisas. A continuidade do relacionamento e do diálogo das Artes irmãs forneceria um precioso meio para educar a percepção e a sensibilidade (MC LUHAN; PARKER, 1975, p. 2).

Assim, tanto nos autores Mcluhan; Parker (1975), como em Pignatare (2004), ao abordarem o verbal como principal forma de comunicação, conseguimos estabelecer uma relação de proximidade de poesia e Artes Visuais. A poesia, seja ela visual ou não, e a pintura, que também comunica por meio da imagem, estabelecem comunicação.

Nesse momento, não vamos fazer leituras sobre as imagens expostas no livro nem correlacioná-las aos poemas, conforme as obras trazem-nas em ordem cronológica, desde a pré-história até a modernidade. Outrossim, iremos nos aproximar da maneira como uma linguagem apoia-se em outra e como elas interagem na sala de aula: na aula de Arte, que aborda esta pesquisa, não se faz essa inter-relação entre pintura e o poema épico ou da contemporaneidade. A aula de Arte aqui investigada versa a composição do poema em sala de aula coletivamente com os alunos, com base nas imagens (não só da pintura) da História da Arte estudadas e apreciadas.

Nesse momento, vale a pena reportarmo-nos à realidade da sala de aula que foca investigação, considerando que uma linguagem apoia a outra e como estas interagem. Na experiência em sala de aula com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental das séries iniciais, as imagens são apresentadas, estudadas e apreciadas. Posteriormente,

propomos um trabalho de composição coletiva ou individual – ora plástica, ora por meio de poema, ora por meio de canção.

Quando a composição ocorre por meio de poema ou canção, percebemos que as crianças apreendem o conhecimento com mais facilidade e que essa maneira de aprender as encanta. Pelo fato de estarem em processo de alfabetização, ao colocar as palavras na lousa e ir compondo o poema ou canção coletivamente ou quando reconhecem as letras e palavras que se referem à imagem estudada, essas crianças demonstram satisfação. Essa prática faz com que, por meio do ritmo que o poema ou canção apresenta, seja favorecido o processo de aprendizagem em Arte. A hipótese que se tem é que com essa prática percebemos que, ao contrário de uma exposição oral, a construção coletiva por meio da música torna a vivência da sala de aula envolvente e significativa. As crianças inserem-se com autonomia e engajamento no processo da aprendizagem. Em experiências anteriores, as músicas, já prontas, eu as levava à sala de aula e trabalhava com os alunos. Além do cunho conteudista dessa prática, havia uma imposição de um conhecimento já pronto aos alunos, a quem restava o papel de meros receptores. Com o rompimento com essa prática por meio da abordagem da História da Arte via musicalidade e por meio de uma participação coletiva, o quadro transformou-se. Compor coletivamente implica uma participação coletiva que diz respeito às várias subjetividades em relação, daí, todo o entusiasmo das crianças.

Tendo por base as noções de Saussure e Marini abordados, vimos que o signo organiza-se apoiado na união entre imagem acústica e conceito no interior do sistema. Podemos dizer que, observando as imagens estudadas e expandindo-as para outra elocução, no caso poema ou canção, temos o conceito, ideia ou pensamento, que podemos compará-lo à imagem. O som e a imagem acústica, comparados ao poema ou canção, que juntos fazem parte do sistema organizador, produzindo significado e significante ajudando no processo de conhecimento em Artes Visuais.

Abaurre explica em “Ritmo e linguagem” o conceito de *ritmo*: “O termo ritmo provém do grego *rhythmós*, etimologicamente relacionado, por sua vez, ao radical do verbo *reîn*, “correr”, que se toma como derivado do movimento dos rios” (ABAURRE, 2003 apud ALBANO et al., 2003, p. 86). Com base nessa noção, podemos entender o quanto o ritmo é relevante para a proposta aqui defendida. Vale dizer, a cadência dos movimentos que estão

inseridos no poema que, posteriormente, serão musicados faz com que o entendimento e a aprendizagem aconteçam de maneira eficaz.

O autor vai além e tece uma alegoria com o plano biológico:

O ritmo regula a vida de todos os organismos, que apresentam uma multiplicidade de processos rítmicos diretamente relacionada à complexidade biológica das espécies. Quanto maior a organização de um organismo, mais complexa a estrutura dos seus ritmos. O fato de que não há organismo sem ritmo biológico, por mais simples que seja, talvez esteja na base da possibilidade de muitos organismos perceberem os ritmos que os circundam e com os quais interagem. Com relação à espécie humana, anote-se que essa noção de ritmo biológico tem servido de ponto de referência para as definições de ritmo no plano filosófico, antropológico, linguístico e estético (ABAURRE, 2003 apud ALBANO et al., 2003, p. 87).

Assim, podemos afirmar que o ritmo é inerente à vida do ser humano. Pautando-se nesse entendimento, podemos pensar que sua presença no processo de comunicação em sala de aula traz facilidade no artifício de ensinar, considerando-se que todo organismo vivo é dotado de um ritmo interno e o ritmo que o poema faz vigência a esse fenômeno estimula na aprendizagem.

Considerados esses entendimentos sobre o ritmo, é possível dizer também que as relações entre pintura e poesia são evidentes, de acordo com Valdevino Soares de Oliveira, autor de “Poesia e Pintura - Um diálogo em três dimensões”. Ao longo da obra, Oliveira realiza um paralelo entre essas duas linguagens que têm origem nos tempos pré-históricos e perpetuam na contemporaneidade. O autor, por meio de uma leitura semiótica peirceana (sobre o signo e as categorias cenopitagóricas de Peirce), correlaciona a imagem e o verbo. Dentre outras coisas, fala da representação poética e forma visual representativa, da metáfora e a alegoria, bem como da metáfora do interpretante. Ao concluir, ressalta a aproximação entre a poesia e a pintura pela materialidade física das mesmas ou pelos mecanismos de suas linguagens e composições. Maria Lúcia Santaella Braga, orientadora de Oliveira, ao escrever a apresentação deste livro, faz algumas considerações sobre essa analogia:

Crescem cada vez mais em importância as relações possíveis entre verbo e imagem. Desde o advento da imprensa – jornais, revistas, publicidade – nas interações que estabelecem entre texto, diagramação, variações tipográficas, desenhos e fotos, a palavra e a imagem tornaram-se inseparáveis. Essa mesma conjunção inextricável veio hoje acentuar-se no design de interface, multimídia e hipermídia, nas telas dos monitores do computador. Não é de estranhar, portanto, o grande interesse que a questão vem despertando não só entre aqueles que os tomam como tema de reflexão (SANTAELLA IN OLIVEIRA, 2007, p. 7).

Nas observações de Santaella, estão embutidas as relações ligadas a noticiários e publicidade. No caso da presente pesquisa, as palavras estão encadeadas nas canções que trazem o visual em seu contexto. Por esse motivo, nas aulas de Arte, inserimos as canções, visto que nestas estão entrosadas as palavras. Do mesmo modo, como o verbo e a imagem estão tão relacionados à canção e às imagens, também se associam de maneira eficiente no entendimento e aprendizagem das crianças.

As observações de Oliveira inspiram o trabalho que realizo em sala de aula com as crianças da Educação Infantil e séries iniciais, quando aparece a poesia como *prefácio* da uma canção. Cabe aqui afirmar o respeito pela poesia e a desnecessidade de torná-la musicada: a poesia é uma obra de Arte, uma forma de expressão, uma linguagem, não sendo imperativo que venha a ser uma canção, apesar de aspirar nisso. No entanto, a maneira poética, como o autor deposita nesta relação é notável. Ele busca semelhanças de propriedades destas linguagens e faz uma conexão com o espaço tempo:

Se é verdade que toda poesia aspira a ser música, e que a imagem é o próprio sangue da poesia, estamos diante dos dois elementos básicos que fundamentam e caracterizam a poesia como tal: música e imagem. Os simbolistas patentearam exaustivamente em suas produções a ligação com o primeiro. Quanto à ligação com a imagem, isto é, com a forma visual, o pressuposto desta ligação se inicia na Antiguidade Greco-latina e atravessa toda a história da literatura, para desaguar na poesia visual moderna. ‘Muito polemizado nos séculos XVI, XVII e XVIII, o assunto manteve-se em aparente trégua durante o século XIX e foi retomado no século XX’ (GONÇALVES, 1987 apud OLIVEIRA, 1999, p. 5).

Para Oliveira, a visualidade é o que existe em comum nas duas linguagens, poesia e pintura. Esse elemento, além de comum, aproxima as duas.

Se a reflexão estética em torno da correspondência entre forma verbal e forma visual não resultou em convicções, tanto para negar quanto para reafirmar tal aproximação, a produção estética parece que, fazendo vista grossa à polêmica teórica, punha em prática e intercambiava não só um diálogo intercódigos, como fundiam a criação plástico-poética (OLIVEIRA, 1999, p. 12).

Conforme aponta Oliveira (1999), as constantes observações sobre a história literária são notórias em alguns momentos ao contextualizarmos os períodos e movimentos artísticos:

Em alguns momentos da história literária, a identificação da poesia com a forma visual e pictórica se mostrou de modo bastante incisivo. É o caso, por exemplo, de boa vertente da poesia homérica, do Barroco e parte do Romantismo. Na contemporaneidade o código poético é revigorado pelo visual das Artes plásticas e pelos recursos imagéticos dos meios eletrônicos. É, ainda, na tela o suporte da imagem: no Renascimento, a tela do pintor; hoje, a tela de vídeo. A poesia visual funde as duas e transporta para a página os processos criativos de uma e outra. Tempo e espaço se misturam para produzir o objeto estético (OLIVEIRA, 1999, p. 12).

Na citação acima, o autor compara o suporte da poesia com as letras e verbos independente da época, inseridas e das massas pictóricas que, por hora, independem da localização espaço-tempo. E questiona o que aconteceu com a poesia:

Então, nos indagamos: o que houve com a poesia? Descaracterizou-se? Bandeou-se para o terreno alheio ou se mostrou como ela sempre quis ser, revelando na imagem de si a imagem do outro, no desejo de apresentar-se de representar? Poesia identificada com a imagem, colada ao visual, forma se significando? Verbal, imagem, som? (OLIVEIRA, 1999, p.12).

As questões de Oliveira são de suma importância para nossa pesquisa, posto que apontam as três dimensões que trabalhamos nas aulas de Arte. O autor tece uma *ordem tricotômica* entre imagem, diagrama e metáfora, que se inter-relacionam em movimento espiralado. A natureza da pintura é ser visual, ao passo que a poesia é o símbolo iconizado. Em outros termos, poesia e pintura, em relação de harmonia composicional, comungam de recursos idênticos e espelham-se mutuamente.

O código verbal é o que mais consegue presentificar as ausências, por isso, o trabalho com as canções nas aulas de Arte vem ao encontro de um fazer artístico ligado à linguagem escrita e oral em forma de versos; esta, por sua vez, após escrita, é musicada em forma de canções. Para Granja,

A música é uma linguagem característica do modo humano de ser. Somos todos seres musicais por natureza, assim como somos seres lingüísticos, matemáticos, corporais, históricos etc. São as pessoas, e não as disciplinas, que devem orientar as ações da escola. A integração da música na escola deve contribuir, em última instância, para o pleno desenvolvimento dos projetos pessoais e coletivos dos alunos. Para isso não basta somente promover a aquisição de um conhecimento estritamente conceitual. É preciso ir além dos conceitos e também propiciar condições para o desenvolvimento da percepção e dos sentidos. Ensinar a ver, ouvir, dançar, cantar, desenhar etc. Enfim, harmonizar os saberes da escola (GRANJA, 2006, p. 154).

Apesar do clichê, *quadros explicam-se por quadros e o verbal, pelo verbal*, a redundância de uma abordagem ajuda no entendimento da obra. Por isso, essa maneira de ensinar Artes Visuais tem um resultado cognitivo tão inusitado: trabalha a linguagem visual de diferentes maneiras, despertando distintos sentidos na criança, favorecendo a aprendizagem. Assim sendo, quando o aluno tem a oportunidade de *ver* a obra de Arte, exercitar seu olhar realizando uma leitura da imagem e executa um trabalho relacionado ao estudo da obra, e esse trabalho, além de plástico, é musical, ele está trabalhando diferentes sentidos, o que contribui para uma aprendizagem harmoniosa e significativa.

Por outro lado, conteúdos que são trabalhados de maneira insuficiente no decorrer da escolarização, caem no esquecimento muito rapidamente pela dissociação com outras áreas do conhecimento e por não fazerem sentido algum às crianças. Por esse motivo, o matemático e contrabaixista Carlos Eduardo em seu livro “Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação”, fala da importância da harmonização dos saberes no âmbito educacional:

Harmonizar os saberes na escola implica, entre outras coisas, promover essa articulação entre o saber e o sabor, o perceptivo e o cognitivo, a teoria e a prática. Acreditamos que essa articulação deveria ocorrer no âmbito mais geral de todas as disciplinas escolares. A música, devido à sua natureza específica, é um conhecimento capaz de promover naturalmente essa articulação. [...] A interdisciplinaridade pressupõe uma comunicação entre as

disciplinas em função da determinação de objetivos comuns. Envolve, assim, uma relação de horizontalidade, mantendo-se intactos e os métodos de cada disciplina (GRANJA, 2006, p. 108).

Com base nesse posicionamento, é possível entender que a música pode proporcionar aos alunos o entendimento por meio da articulação entre diferentes disciplinas. Pensando em uma perspectiva musical, podemos dizer que a população brasileira apresenta grande estima pela música, o que faz com que tudo que apresente alguma melodia (seja ela qual for), seja assimilado com maior facilidade pelas pessoas. Nesse sentido, a presente pesquisa relata os dados experimentados em sala de aula: as crianças trabalham os conceitos de uma determinada obra ou algum artista e, musicalmente, por meio das canções, naturalmente assimilam o conhecimento, de maneira que este não caia no esquecimento.

Nessa perspectiva, Oliver Sacks, em seu livro “Alucinações musicais” explica que:

[...] se fizermos um levantamento entre nossos amigos poderemos perceber que as imagens mentais musicais apresentam-se em uma gama tão variada quanto as visuais. Há pessoas que mal conseguem manter uma melodia na cabeça, enquanto outras podem ouvir sinfonias inteiras na mente, quase tão detalhadas e vívidas quanto as ouvidas por meio da percepção real (SACKS, 2007, p. 41).

Assim sendo, a música é relevante no campo de sons armazenados em nosso inconsciente. Quando a criança tem a oportunidade de estudar um conteúdo na sala de aula, ouvir uma história, apreciar e falar sobre ela, naturalmente, vai assimilar esse conteúdo e poder falar sobre ele, repetir em casa durante aquele período em que se está estudando. No entanto, para além disso, quando canta sobre esse tema, pode ocorrer o que os neurologistas chamam de *brainworms*: a “música que não sai da cabeça”. Seguindo a mesma perspectiva, o autor ainda completa:

Um jingle publicitário ou a música-tema de um filme ou programa de televisão podem desencadear esse processo para muitas pessoas. Isso não é coincidência, pois a indústria da música cria-os justamente para ‘fisgar’ os ouvintes, para ‘pegar’ e ‘não sair da cabeça’, introduzir-se à força pelos

ouvidos ou pela mente como uma lacraia. Vem daí o termo em inglês *earworms* (algo como vermes de ouvido) (SACKS, 2007, p. 51).

Deste modo, o *jingle* torna-se uma ferramenta bastante eficaz em campanhas publicitárias, que fazem das composições criadas uma estratégia de atingir a população, sobretudo na cultura de massa.

Ao contrário dos *jingles*, que apresentam apenas uma proposta de memorização pura e com um objetivo específico de resgatar clientes e adeptos, o presente projeto compreende uma proposta educativa e também atinge um foco, os que têm a oportunidade de conhecer e aprender um conteúdo específico. Com essas composições, o maior objetivo é o de que determinado tema não caia no esquecimento, o que certamente acontecerá se for estudado de forma maçante, tradicional.

O interessante é que após algum tempo, ao retomar o tema que foi estudado apoiado em tal método, a criança instantaneamente recorda-se da música composta com base naquele conhecimento e pode descrever com tranquilidade as características da imagem, da época, da origem, dentre outras possibilidades abordadas na canção. Nesse sentido, a repetição como recurso retórico usado de maneira didática, intensificadora ou argumentativa, pode ser uma estratégia para persuadir a mente do interlocutor, causando efeitos semânticos específicos.

Vale ainda dizer, toda linguagem artística carrega em si variantes que atraem expectadores, despertando sensivelmente diferentes sentidos. Nesta pesquisa, abordamos as *Artes Visuais* como meta de ensino, porém as diferentes maneiras de comunicar nessa área de conhecimento dão acesso ao conhecimento da História da Arte. Em outros termos, com base em uma obra de Arte Visual ou de um artista plástico de períodos históricos anteriores ou da contemporaneidade, um fazer poético literário é incorporado às atividades de Artes que, posteriormente, é musicado, tornando-se uma canção.

Além das contribuições dos autores aos quais recorreremos acima, fazemos referência ao compositor e educador Murray Schafer que apresenta um estudo multidisciplinar sobre o som ambiental na obra “O Ouvido Pensante”, na qual pesquisa as características e modificações que ocorreram no decorrer da história e sobre o significado e o simbolismo desses sons para as comunidades afetadas por eles, sobretudo no que diz respeito a seu estudo “Quando as palavras cantam” (definição que um de seus alunos de 6 anos deu à poesia).

Nessa obra, Schafer (1991, p. 228) apresenta-nos à *curva psicográfica da alma da palavra*, em que aponta que, para tornar uma palavra musicada, basta partir de seu som e significados naturais. Sendo assim, afirma: “Uma palavra deve encher-se de orgulho sensual na canção”. Schafer apresentou a seus alunos exercícios nos quais buscava descobrir o desenho gráfico nas palavras, poemas e canções.

Para o autor citado (1991, p. 238) “Linguagem é comunicação através de organizações simbólicas de fonemas chamadas palavras. Música é comunicação através de organizações e objetos sonoros”. Esses conceitos são de fundamental importância, pois tratamos deles em sala de aula, mesmo sem nos referirmos a eles. Assim, nesta pesquisa, buscamos o entendimento de suas diferenças e saber o quanto os dois conceitos trabalhados em sala de aula subsidiam a aprendizagem dos alunos. De acordo com Schafer:

Na linguagem, as palavras são como símbolos que representam metonimicamente alguma outra coisa. O som de uma palavra é um meio para outro fim, um acidente acústico que pode ser completamente dispensado se a palavra for escrita, pois nesse caso, a escrita contém a essência da palavra e seu som, ou está totalmente ausente, ou não é importante. A linguagem impressa é informação silenciosa. Para que a língua funcione como música, é necessário, primeiramente, fazê-la soar e, então, fazer desses sons algo festivo e importante (SCHAFFER, 1991, p. 239).

Desse modo, acreditamos que as canções compostas em sala de aula, que esta pesquisa faz referência, contribuem efetivamente com a aprendizagem. Ao cantarmos com as crianças as canções compostas em sala de aula que fazem referência ao assunto estudado, estamos trabalhando duas linguagens artísticas e exercitando o potencial criativo e diferentes possibilidades de expressão. Nos capítulos a seguir, versaremos sobre as contribuições dos autores que investigaram as relações de ensino e aprendizagem e de mediação educacional.

CAPÍTULO 4

A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, abordamos conceitos tematizados em *experiência e arte*, e *educação e experiência*. A respeito, John Dewey (1859-1952) faz uma abordagem da *educação integrada*, na qual sua preocupação central é a experiência. O autor chama de experiência aquelas lembranças que adquirimos no decorrer de nossas vidas, memoráveis por sua grande significância ou até mesmo em função de uma especial insignificância. Veremos aqui o processo da educação com uma intenção de interação e continuidade. Para Dewey, toda experiência humana é social e, nesse sentido, a *experiência* é moldada pelas condições do entorno e faz parte de suas premissas.

O estudo proposto por Dewey, especificamente em *Arte como Experiência e Experiência e Educação*, compara a educação tradicional à progressiva, situando a possibilidade destas proporcionarem *experiência*. Teceremos nossa discussão por entre estas vertentes, tentando salientar como o trabalho de Arte Educação aqui pesquisado oferece uma *experiência* a cada aula.

A presente pesquisa investiga o fazer artístico que inclui o fazer musical nas aulas de Arte, cuja prioridade é a Arte Visual. Esse fazer plástico e também sonoro é como a grande maioria das obras da contemporaneidade. Sendo assim, uma questão orienta nossa discussão neste capítulo: tal fazer trata-se de uma experiência?

Para Dewey (2010 b), a *experiência* é algo que transcende a experiência singular. O autor critica severamente a pedagogia tradicional que tem o mestre como o monarca da classe, e aponta novas possibilidades de uma educação pautada na experiência. É com base nas pontuações de Dewey sobre o *ensino isolado* que teremos no assunto *interdisciplinaridade*, tendo como referência as antagônicas visões de Ana Mae Barbosa e Ivani Fazenda a respeito. Destacaremos a distinção que as duas autoras fazem concernentes ao conceito de ensino interdisciplinar.

Ao final, um ponto importante, a *mediação* proposta pelo psicólogo Lev Vygotsky é abordada, de forma a percebermos o papel do professor, como mediador do processo da

aprendizagem. Assim, o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por meio de outra pessoa. Em outros termos, é por intermédio das relações sociais que o ser humano constitui-se como sujeito. Vygotsky denomina *internalização* à constituição interna que ocorre por meio de uma operação externa. Além disso, o autor aborda um tema fundamental nessa pesquisa: a comunicação. Para ele, a palavra é o meio de generalização criado no processo histórico-social do homem (VYGOTSKY, 1991).

Os estudos de Vygotsky e Dewey traduzem a junção de sociedade e indivíduo. Nesta pesquisa, com base nos autores citados, teceremos um paralelo entre mediação e interação e discutiremos o quanto estas provocam a experiência. Nos termos de Dewey, “uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e aquilo que, naquele momento, constitui seu ambiente” (DEWEY, 2010 a, p. 45). Sobre o ambiente, o autor (2010, p. 45) explica que “são quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando”.

Oferecendo aos alunos o ambiente e propondo desafios e reflexões sobre as relações-, quando organizamos as imagens, trabalhamos plasticamente sobre elas, contextualizamos e compomos uma canção coletivamente, acreditamos que estamos contribuindo para proporcionar uma experiência ao estudar História da Arte.

Ivani Fazenda e Ana Mae Barbosa tecerão um contraponto entre interdisciplinaridade e polivalência, pontos importantes para o entendimento desta pesquisa em andamento.

4.1 Arte como experiência em John Dewey

Na década de 1930, Dewey aprofunda suas pesquisas, apoiando-se nas reflexões sobre a experiência, tendo em vista o processo consumado, baseado em todo procedimento e não apenas no resultado final. A presente pesquisa faz uma alusão a Dewey em seus conceitos relacionados à educação que envolvem o tema experiência e o fazer artístico em sala de aula. Em 1934, Dewey publica *Art as Experience* e, em 1938, *Experience and Education*. Um dos conceitos mais importantes nestas obras do autor que sustentam a teoria deweyana, é a *experiência*. Esta é estabelecida, de acordo com o todo vivenciado no decorrer dos

acontecimentos. Dewey acredita que, além dos episódios ocorridos, a experiência está ligada à integração social de cada indivíduo no decorrer de sua vida.

Antes de iniciarmos as pontuações encontradas em *Arte Como Experiência*, faremos alusão a primeira parte desse capítulo, apresentando a definição que Japiassú e Marcondes, professores de Filosofia, expõem em seu Dicionário de Filosofia. No trecho abaixo, encontramos uma explicação sobre as investigações de Dewey a respeito da construção pedagógica que se vale da experiência. Para Dewey, no entendimento de Japiassú e Marcondes, é com base na experiência que o aluno prepara-se para a fase adulta. Neste sentido, os autores esclarecem:

A preocupação central de toda construção pedagógica deve ser a experiência, porque toda a pedagogia precisa organizar-se em torno desse fenômeno atual e vivo, que é o problema prático que se põe a criança, seguido do debate no qual ela se engaja para resolvê-lo. A didática se resume no famoso método “do problema”, que se desenvolve em cinco fases: a) a criança traz um problema (um objeto, uma preocupação etc., relacionados com sua vida), b) definição em comum do problema; c) inspeção dos dados disponíveis; d) formação de uma hipótese de trabalho; e) comprovação da experiência (da validade das informações, dos meios e dos raciocínios). Assim, ao transfigurar a escola, Dewey inventou a escola ativa e os métodos ativos. Sua essência consiste em lançar mão das motivações e dos interesses espontâneos da criança para a descoberta, pela experiência pessoal, das informações úteis assimiladas (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 73).

Podemos perceber, conforme Dewey, que a educação necessita de uma didática com base no método de problema. Em nossas aulas de Artes, temos: a) a obra de Arte trazida pelo autor ou por uma criança; b) escolha e definição da obra coletivamente; c) contextualização, – buscando informações sobre a obra; d) fazer plástico – relacionado à obra de Arte estudada; e) composição coletiva da canção – colocando os fatos mais importantes estudados. Dessa maneira, como na proposta de Dewey, também valorizamos o interesse espontâneo da criança em relação às informações encontradas no decorrer do processo experimental.

A experiência estética é tema central da obra de Dewey. Ao estudá-la, chegamos à compreensão de que a obra de Arte pode ser inteligível ou não ao espectador, mas o mais importante é: qual experiência essa apreciação causa no espectador? Dewey denomina

experiência estética o transcender dos sentidos. Para ele, a experiência se dá quando o Sentir, o Fazer e o Pensar acontecem de maneira integrada, sustentada pelo suspense.

Assim sendo, por meio dos conceitos de Dewey, explicitamos os elementos utilizados nesta pesquisa. No tocante à Experiência Estética, que aborda o termo *suspense* com os sentidos: pensar, fazer e sentir. Na introdução de *Arte como Experiência*, Abraham Kaplan sintetiza algumas observações de Dewey, que trazemos para reflexões a respeito do tema *Arte como experiência*. Em relação a esse suspense que a obra de Arte provoca no espectador, o autor sugere que essa emoção retardada pela espera faz parte da vivência do percurso da experiência sem que se saiba a respeito dele e completa: “a obra de arte não é uma trama de mistério estragada pelo conhecimento prévio; o suspense na arte é um apetite que aumenta a partir daquilo com que é alimentado”(KAPLAN citado por DEWEY, 2010a, p. 28).

Ao pensarmos na obra de Arte que é levada à sala de aula para os alunos em idade própria à Educação Infantil e Fundamental I em suas séries iniciais e refletirmos sobre a ausência do conhecimento prévio à sua apresentação e entender que, para a criança nessa idade, interessar-se pela imagem e ter a experiência deweyana não é necessário que nada seja trabalhado anteriormente; no entanto, também nada impede que a imagem mostrada já tenha sido vista ou estudada anteriormente.

Ao trabalharmos uma imagem da História da Arte, seja ela inédita ou não (até mesmo porque não temos, como saber se a obra foi vista por alguma criança), o que devemos propiciar ao aluno é a oportunidade de desfrutar desse acontecimento que Dewey chama de experiência. Nesse sentido, na instituição onde atuamos no C. F. Pio XII, a experiência é provocada de modo que as crianças tenham, além da experiência visual, a experiência sonora. Para que a experiência ocorra, outra noção intervém: o *veículo*. Em outros termos, *como* a obra de Arte chega até os alunos e *quais canais* são aguçados em cada indivíduo, para que haja a experiência e, conseqüentemente, o aprendizado. Falaremos desse conceito no próximo tópico deste capítulo.

Para que haja aprendizagem em Arte, é imprescindível que aconteça a experiência, conforme Dewey aponta, quando aborda a percepção individual e sobre isso, esclarece:

Toda obra de arte tem um meio particular pelo qual, entre outras coisas, o todo qualitativo e penetrante é transmitido. Em toda experiência, tocamos o mundo através de um tentáculo específico; realizamos nossa interação com ele e ele chega até nós por um órgão especializado. O organismo inteiro, com toda a sua carga do passado e de recursos variados, funciona, mas opera por um meio particular, o dos olhos, ao interagir com o olhar, a audição e o tato. As artes lançam mão disso e o levam a seu máximo de significação. Em qualquer percepção visual comum, vemos por meio da luz; distinguimos por meio das cores refletidas e refratadas; isto é um truísmo (DEWEY, 2010a, p. 352).

A citação acima vem ao encontro da pesquisa, pois, ao apresentarmos uma obra de Arte (neste caso específico, uma imagem da História da Arte ou da contemporaneidade) às crianças, estaremos proporcionando uma oportunidade de despertar nelas, o que o autor chama de experiência. A própria obra é carregada de significação e desperta diferentes sentidos em cada pessoa, independente da mediação. Quando olhamos para uma obra de Arte Visual nem sempre necessitamos ouvir alguma coisa sobre ela, pois ela em si já pode nos provocar uma experiência.

Em adendo aqui relato uma *experiência*: durante vários anos vi, estudei, assisti a documentários e filmes. Pude notar *Pietá* (1449 – Vaticano), de Michelangelo, nos mais variados livros e *slides*. Convivi com ela desde minha infância, quando tive a oportunidade de visitá-la *in loco*, após anos de apreciação de fotografias, tive uma incrível experiência, que Dewey denomina *experiência estética*. Para tornar clara minha experiência, irei relatar as sensações que tive ao me deparar com a obra verdadeira do artista italiano. Meu corpo estremeceu por inteiro e fiquei, pelo menos, 10 minutos paralisada, sem perceber o que estava acontecendo à minha volta, apenas olhando e admirando a efígie. Chorei muito. Esse despertar dos sentidos é justamente a experiência estética que Dewey traz sem seus estudos: “é o desorientar dos sentidos”. Depois de voltar a mim, consegui olhar friamente para a imagem e percebi que, para cada um que estava naquele mesmo lugar, aquela imagem tinha um significado diferente. Para mim, ela tem um valor artístico de grande magnitude. Minha admiração pelo artista renascentista que, com seu talento incomensurável de subtrair de um bloco de mármore tão rude a delicadeza e sutileza do olhar piedoso da mãe para o filho, desfalecido em seu voluptuoso colo, fez-me transcender de alegria e emoção.

Para entendermos o papel do arte educador no quesito *experiência* de Dewey, precisamos compreender que a obra de Arte desperta a experiência por ela mesma. Mas, na

escola, o professor de Arte tem suas contribuições sobre a obra, e estas são importantes na formação do aluno. Nesse caso, o professor deve respeitar o momento das impressões que cada aluno em sua individualidade vai sentir em relação à obra apresentada. Depois disso, é função do professor promover a mediação, contextualizando a obra no espaço tempo e apontando as particularidades que ela apresenta.

Para explicar o conceito de experiência, o autor apresenta diferentes exemplos e um dos termos que aclara o entendimento para essa experiência é justamente o *veículo*: é com base no veículo que o indivíduo é capaz de sentir a experiência.

[...] O “veículo” na arte denota o fato de essa especialização e individualização de um dado órgão da experiência serem levadas a um ponto em que todas as possibilidades são exploradas. O olho ou o ouvido, centralmente ativos, não perdem seu caráter específico e sua aptidão especial como portadores de uma experiência que só eles possibilitam. Na arte, o ver ou o ouvir que se dispersam e se misturam nas percepções comuns concentram-se até que a função peculiar daquele veículo especial opere com toda a sua energia, livre de distrações (DEWEY, 2010a, p. 354).

Dewey apresenta exemplos ligados à Arte e tece comparações sobre as diferentes técnicas de pintura, que atingem uma qualidade diferente, se pensarmos na aquarela e na pintura a óleo. A técnica de pintura é o meio que ele denomina *externo*; o que o artista usou para fazer sua obra. O autor coloca o termo “veículo”, como meio ou intermediário, ou seja, é por meio dessas técnicas que algo vai ocorrer.

Os meios, portanto, tornam-se veículos, quando não são meramente preparatórios ou preliminares. Como veículo, a cor é uma intermediária entre os valores fracos e dispersos nas experiências comuns e a nova percepção concentrada que uma certa pintura acarreta. Um disco fonográfico é veículo de um efeito, nada mais. A música que provém dele também é um veículo, porém é algo mais: é um veículo que se integra àquilo que leva em si, que coalesce com aquilo que transmite. Fisicamente, o pincel e o movimento da mão que aplica a cor na tela são externos ao quadro – mas não em termos artísticos. As pinceladas são parte integrante do efeito estético do quadro ao ser percebido (DEWEY, 2010a, p. 357).

Partindo da premissa do veículo como mediador da obra de Arte, entendemos que o artista é o mediador de sua obra, pois ele a executou com precisão por meio dos materiais, convertendo-o em um autêntico meio de expressão. Situando a pesquisa no professor, quando este leva para a sala de aula a imagem da História da Arte, podemos pensar – como vimos, cada imagem é carregada de suas próprias características e de meios para promover a experiência – que, em sala de aula, o professor faz a ponte entre a imagem e os alunos. A maneira como o professor leva a obra de Arte também se trata de um veículo. Nessa pesquisa específica, a obra de Arte é levada às crianças por meio de *slides*, fotografias em livros ou mesmo a visita *in loco* nos museus e, posteriormente a esse estudo, a obra transforma-se em um outro veículo, uma canção.

Além desses apontamentos sobre a questão do veículo, ainda gostaria de citar a importância que a Arte tem ao chegar até as pessoas de diferentes modos. Dewey chama a atenção para a inesgotável variedade dos meios ou veículos. Justamente pelo fato de serem tão diferentes os meios, é que cada um apresenta uma potencialidade que se adapta a diferentes fins. Daí, esclarece:

Quando consideramos as artes do ponto de vista dos meios de expressão, a distinção ampla que nos confronta é a que se dá entre as artes que têm como veículo o organismo humano, o corpo/mente do artista, e as que dependem em grau muito maior de materiais externos ao corpo: as chamadas artes automáticas e artes configuradoras (DEWEY, 2010a, p. 400).

O autor exemplifica as duas Artes da seguinte maneira: as automáticas estão ligadas ao canto, contação de histórias, tatuagens corporais, dentre outras. Em contraste com as automáticas, as Artes configuradoras podem ser identificadas com as Artes tecnológicas, que necessitam de uma pressão externa, de intermediação de instrumentos. Entretanto, Dewey aponta:

O importante é que a obra de arte explore ao máximo o seu veículo [...] Lembrando que a própria arte detona uma qualidade da ação e das coisas feitas, toda nova autêntica obra de arte é, em certa medida, em si mesma, o nascimento de uma nova arte (DEWEY, 2010a, p. 403).

Em razão de o ouvido ser mais intimamente ligado ao cérebro que os outros órgãos de sentido, podemos dizer que, além dos estímulos visuais que oferecemos aos alunos quando apresentamos uma obra de Arte para apreciação, quando cantamos a respeito desta, a mensagem da comunicação estabelecida na interação é mais significativamente agregada à memória. Neste caso, estamos despertando dois sentidos ao mesmo tempo sobre o mesmo assunto. Para Dewey, “as ligações dos tecidos cerebrais com o ouvido constituem uma parte maior do cérebro que as de qualquer outro sentido” (DEWEY, 2010a, p. 416), daí a importância de se explorar esse sentido.

A respeito do assunto, Dewey esclarece:

o material com que o ouvido nos relaciona através do som é o oposto, em todos os aspectos. O som vem de fora do corpo, mas é próximo e íntimo em si; é uma estimulação do organismo; sentimos o impacto das vibrações pelo corpo todo. O som estimula diretamente a mudança imediata, porque relata uma mudança (DEWEY, 2010a, p. 417).

Nesse sentido, buscamos compreender a razão pela qual as crianças, ao ouvirem as canções de História da Arte, não se esquecem delas. Por meio das canções, as crianças aprendem a história, pois, por intermédio delas tem-se o despertar do sentido específico. Assim, pela audição que vem carregada de informações, o que foi imbuído na letra da canção virá acompanhado de uma melodia (de um som). Além disso, o autor dá exemplos de sons da natureza e os impactos que sentimos ao ouvir diferentes ruídos em variadas situações e completa:

O som transmite o que é iminente, o que está acontecendo como indicação do que provavelmente virá. É muito mais carregado que a visão do sentido dos desfechos; no iminente há sempre uma aura de indeterminação e incerteza – e tudo isso são condições favoráveis a uma intensa agitação emocional (DEWEY, 2010a, p. 417).

Além dessas observações, o autor compara a audição com a visão da seguinte maneira: “A visão desperta a emoção sob forma de interesse – a curiosidade pede um exame mais

detido, porém atrai, ou instaura um equilíbrio entre o recuo e a ação exploradora. Os sons que nos causam sobressaltos” (DEWEY, 2010a, p. 417).

Nesses casos, relacionados ao ver e ao ouvir também podemos pensar nas linguagens artísticas que são diferentes, porém, são aproximadas pela contemporaneidade de maneira exacerbada. Nas bienais de Arte e exposições da contemporaneidade, vimos com frequência, instalações que aproximam essas duas linguagens, algumas obras de Arte da atualidade exibem um visual e exploram o sonoro. Outras nem se valem efetivamente de uma abordagem fisicamente sonora, mas, em seu conteúdo emitem um somido automático, quando olhamos e *experimentamos* a obra.

Considerando meu trabalho como arte educadora, no caso específico do ensino sobre as Artes Visuais, o foco do trabalho é a área de conhecimento visual; não desprezando o ensino de música, pelo contrário: tomo emprestado meus conhecimentos e experiência vividos em Conservatório para tornar o aprendizado lúdico e significativo.

Em relação ao papel do arte educador, que trabalha no ensino com a obra de Arte, podemos cotejar suas funções com o papel do crítico da obra de Arte. Para Dewey, a função da crítica é reeducar para a percepção das obras de Arte, o que auxiliaria no processo de aprender a ver e a ouvir. Do mesmo modo, o arte educador também colabora para esses fins: educar para *ver* e *ouvir*.

Percorrendo esse trajeto a que Dewey faz alusão sobre o crítico de Arte e ao arte educador, vemos que a crítica e a Arte Educação têm funções sociais distintas, mas, com muito em comum, tendo em vista o propósito da produção de um sujeito no contexto educacional. Dewey aponta que, em ambas as profissões, o gosto e as percepções inclinam-se para o interesse próprio e para a afeição, o que se percebe no porquê trabalhar determinada obra ou artista, por exemplo, em lugar de outro. No caso das canções compostas sobre a obra ou artista para o ensino de Arte, estas fazem alusão a determinadas características da imagem ou do artista e não a outras.

Sendo assim, as preferências que direcionam os processos singulares de cada crítico e também de cada arte educador devem contribuir para as experiências do espectador em relação à obra, seja este um aluno ou participante de uma exposição. Conforme refere Dewey:

Todo crítico, assim como todo artista, tem um viés, uma predileção, o que se liga à própria existência da individualidade. É sua tarefa convertê-lo em um órgão de percepção sensível e de discernimento inteligente, e fazê-lo sem abrir mão da preferência instintiva da qual derivam a direção e a sinceridade. Mas, quando deixa que sua forma especial e seletiva de resposta endureça em um molde fixo, ele fica incapacitado até para julgar as coisas para as quais sua predileção o atrai. É que elas precisam ser vistas na perspectiva de um mundo muito multiforme e repleto, que contém uma variedade infinita de outras qualidades que atraem e de outras formas de reação. Até os aspectos desnorteantes do mundo em que vivemos são material para a arte, quando encontram a forma pela qual se expressam de verdade. Uma filosofia da experiência que seja agudamente sensível às incontáveis interações que compõem o material da experiência é a filosofia na qual o crítico poderá, da maneira mais certa, buscar inspiração. De que modo pode um crítico ser movido por uma sensibilidade aos variados movimentos em direção à completude, em diferentes experiências totais, que lhe permita orientar as percepções de outrem para uma apreciação mais plena e ordeira do conteúdo objetivo das obras de arte? (DEWEY, 2010a, p. 548).

A questão levantada pelo autor nos leva a refletir a respeito do desempenho sensível do crítico de Arte ao organizar o conteúdo da obra de Arte para o entendimento do público. Do mesmo modo, o arte educador objetiva em suas aulas uma orientação para oportunizar aos alunos a percepção e a apreciação das obras de Arte. No caso desta pesquisa, as canções são importantes, pois facilitam o entendimento e a compreensão da obra de Arte. Ao cantar uma música sobre Leonardo da Vinci, por exemplo, a criança localiza-se no espaço tempo ao usar a expressão “Renascimento”. Além disso, nessa canção, os alunos podem também saber as profissões desempenhadas pelo artista italiano: pintor, matemático, arquiteto, músico, cientista, desenhista e escultor. Muitas outras particularidades podem ser transmitidas por meio das canções. Esse veículo é transmitido com base na crítica do arte educador ao compor a canção com os alunos, ele já estudou, selecionou as particularidades e executou a elocução.

Em seus apontamentos finais sobre a função da crítica de Arte, o autor fala da importância do crítico (para nós, do arte educador) de aprofundar a experiência em outras pessoas. Compreender e acrescentar significados ampliados às percepções das coisas do mundo é um privilégio para as pessoas que trabalham com o universo artístico, é de responsabilidade delas reeducar a percepção das obras de Arte. Nesse sentido, a crítica e o trabalho do arte educador são auxiliares no processo de “aprender a ver e a ouvir”:

[...] A concepção de que sua tarefa é avaliar, julgar no sentido jurídico e moral, bloqueia a percepção dos que são influenciados pela crítica que assume essa tarefa. A função moral da crítica se exerce de forma indireta. É o indivíduo que tem uma experiência ampliada e intensificada que deve fazer sua avaliação por si mesmo. A maneira de ajudá-lo é pela expansão de sua experiência da obra de arte, da qual a crítica é subsidiária. A função moral da própria arte é eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito do costume, aprimorar a capacidade de perceber. A função do crítico é promover esse trabalho realizado pelo objeto artístico. A intromissão de suas aprovações e condenações, avaliações e classificações, é um sinal de incapacidade de apreender e desempenhar a função de se tornar um componente no desenvolvimento da experiência pessoal sincera. Só captamos a plena significação de uma obra de arte ao passarmos em nossos próprios processos vitais, pelos processos por que passou o artista na produção de seu trabalho. É privilégio do crítico participar da promoção desse processo ativo. O que o condena é que ele frequentemente o interrompe (DEWEY, 2010 a, p. 549).

Assim, a função do crítico de Arte – e aqui colocamos o arte educador na mesma situação – fica vulnerável à percepção pessoal de cada espectador frente à obra. Para o crítico de Arte cumprir seu papel sem preterir a sensibilidade, o indivíduo ter suas próprias sensações frente à obra, tem-se um espaço milimetricamente pequeno. Dar espaço para o *fruir* de cada aluno e de cada espectador da obra, seja na sala de aula ou no museu, se faz necessário antes de abordar qualquer assunto relacionado à obra. Saber dosar o tempo em que o aluno ficará frente a frente com a obra também é outra demanda. Cada aluno tem seu tempo, cada grupo apresenta suas características próprias e, por isso, o crítico e o educador de arte devem sempre, com sensibilidade, dar o tempo necessário para a fruição sem interrupção da obra.

4.2 A experiência e a educação – contribuições de Dewey e a mediação da aprendizagem por Vygostky

Há cerca de 60 anos foram apresentadas pelo filósofo educador John Dewey ideias que ainda permeiam em alguns pensadores da educação, aqueles com a preocupação de que as necessidades dos alunos sejam colocadas em primeiro lugar. A presidente da Kappa Delta Pi

(International Honor Society in Education), Barbara D. Day, assim como o diretor de desenvolvimento de publicações da mesma editora, afirmam sobre a proposta de Dewey:

a proposta de uma escola como um laboratório no qual alunos e professores aprendem juntos através da experiência e da exploração intelectual do mundo que os cerca. Como é trágico que muitas das reformas que ele propôs ainda estejam sendo obscurecidas por novas terminologias; questionados como práticas apropriadas e ignoradas pela grande maioria de reconhecidos educadores (DAY; MABIE, *apud* DEWEY, 2010b, p. 11).

O termo “laboratório” empregado no trecho acima, faz-nos refletir sobre a aprendizagem ligada à experiência, uma vez que a educação, sendo construída com base nas próprias experiências dos professores e alunos, faz com que a relação seja mais próxima e, portanto, torna a aprendizagem especial. Desse modo, observamos que, na proposição de Dewey, a aprendizagem também é transmitida de modo que professor e aluno aprendam juntos por meio da experiência.

De acordo com Japiassú e Marcondes, experiência “em seu sentido geral, é um conhecimento espontâneo ou vivido, adquirido pelo indivíduo ao longo de sua vida”. (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2008, p. 100). Para Dewey, o termo “experiência” é muito usado, pois ilustra o significado de sua relação com a educação. Nele, encontramos como entender o quanto a maneira de ensinar Arte pode se tornar mais significativa e com produção de conhecimento, porque perpassou pela “experiência”.

Podemos nos apropriar dessa ideia quando analisamos nossas aulas de Arte nos diferentes momentos do estudo da História da Arte. Iniciamos nossas aulas com as imagens da história ou da contemporaneidade. Fazemos uma contextualização da imagem para entendermos o contexto em que está inserida. Exercitamos um fazer plástico embasado nas ideias proporcionadas pela imagem estudada e, por meio de um fazer musical, realizamos uma recapitulação das principais ideias relacionadas à imagem. Dessa maneira, acreditamos que estamos proporcionando uma experiência por meio da aula desse modo organizada, uma experiência vivida nessas condições empíricas.

Dewey critica o principal objetivo da educação tradicional – preparar o jovem para futuras responsabilidades. Nessa perspectiva, inserem-se os métodos de aprendizagem e de

disciplina escolar com intuito de preparar o jovem para obter sucesso na vida. Os conteúdos do estudo e a conduta disciplinar são passados de geração a geração, tanto quanto os modos como os alunos devem se comportar, assumir uma postura apropriada, sendo obedientes aos professores e pais. Isso se apresenta problemático, especialmente, tendo em vista a proposta de abordagem do ensino de Arte de nosso trabalho, por acreditarmos no *fazer* como parte da construção do aprendizado. Ao trazermos a prática para o dia a dia em sala de aula, estamos transgredindo antigas regras de conduta do professor autoritário, que é o único conhecedor do assunto. Abrir a internet na lousa eletrônica e pesquisar com os alunos o assunto estudado na aula de Arte é completamente contrário aos meios de conduta do professor da educação tradicional. Por isso, acreditamos que o professor é o *condutor* que media a aprendizagem. Nos termos de Dewey:

Os livros, especialmente os livros didáticos, são os principais representantes do conhecimento e da sabedoria do passado, ao passo que os professores são os instrumentos através dos quais os alunos entram em contato efetivo com todo esse material. Os professores são os agentes dos quais o conhecimento e as habilidades são transmitidos e as regras e condutas são reforçadas (DEWEY, 2010b, p. 20).

O papel do professor da educação tradicional posta-se antagônico à proposta de nossa pesquisa, uma vez que acreditamos na educação progressiva, que nos leva ao entendimento da área de conhecimento específica por meio da vivência em sala de aula, independente da solicitação futura do conhecimento. O presente momento e o fazer experimental encaminham o andamento do ensino. Por sua vez, a educação progressiva, apesar de unir experiência e aprendizado, também apresenta problemas, identificados com base em sua filosofia. Para compreendermos a necessidade da educação pela experiência e avaliar o quanto essa maneira de ensino é importante para o desenvolvimento do aluno, Dewey afirma:

Totalmente independente do desejo ou da intenção, toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem. Portanto, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes (DEWEY, 2010b, p. 29).

Nas citações acima, podemos perceber que a filosofia dos extremos – “ou isso ou aquilo” – inspirada na ideia de que tudo o que é exigido da nova educação é não fazer o que se faz nas escolas tradicionais. Acreditamos que, para termos um ensino de qualidade, é preciso que a educação pela experiência seja pautada em um planejamento que permita um espaço para interseções que podem ocorrer no decorrer do processo de ensino. Dessa maneira, Dewey contribui significativamente com nossas crenças e pontuando em relação a nossas ideias quanto à experiência, educação e plano de ensino:

A filosofia educacional deve ser formulada como um plano. [...] Uma filosofia da educação, como toda teoria, tem que ser formulada em palavras, em símbolos. Porém, mais do que verbal, ela é um plano para conduzir a educação. Como qualquer plano, deve ser construído com base no que deve ser feito e em como deve ser feito. Quanto mais definida e honestamente se acredita que a educação é um desenvolvimento na, por e para a experiência, mais importante é que sejam calaras as concepções do que seja experiência. Sem um conceito claro que experiência que resulte em um plano de decisões acerca das matérias curriculares, dos métodos de ensino e de disciplina, bem cômodos recursos didáticos e da organização social da escola, a ideia estará completamente solta e ficará reduzida a um jogo de palavras capaz de despertar emoções, mas que pode ser substituído por qualquer outro conjunto de palavras, a não ser que indique uma série de operações a serem iniciadas e executadas. O fato de a educação tradicional ser uma questão de rotinas na qual os planos e programas são herdados do passado não significa que a educação progressiva seja uma questão de improvisação de planos (DEWEY, 2010b, p. 29).

É, por isso, que a educação progressiva requer organização baseada em ideias de experiência e tem como raiz a própria experiência. Mas, os métodos e as relações são mais complexos que na educação tradicional, embora pareçam mais fáceis em um planejamento inicial. Dewey exemplifica as experiências que educam e deseducam:

O educador não compreende o que deveria ter obtido através de suas próprias experiências passadas e também não acredita no fato de que toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação. Em termos morais, a pessoa madura, em certas ocasiões, não tem o direito de sonegar aos mais jovens a capacidade de compreensão compatível com o que sua própria experiência lhe proporcionou (DEWEY, 2010b, p. 39).

Nesse sentido, Dewey cita a continuidade e a interação, como responsáveis por proporcionarem a medida do valor da experiência:

A união ativa entre continuidade e interação proporciona a medida da importância e do valor educativo de uma experiência. A preocupação direta e imediata de um educador é, então, com as situações e, que a interação se processa. O indivíduo, que constitui um dos fatores dessa interação, é o que ele é em um determinado momento. Outro fator são as condições objetivas que, até certo ponto, podem ser regulada pelo educador. Como já foi mencionado, o termo “condições objetivas” compreende inúmeras coisas. Nele se inclui o que é feito e como é feito pelo educador: não só as palavras faladas, mas o tom de voz em que são faladas; equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos; materiais com os quais os indivíduos interagem e, acima de tudo, a ampla organização social na qual uma pessoa está envolvida (DEWEY, 2010b, p. 46).

Essa interação não pode ser algo isolado. Em nossas aulas de Arte, procuramos fazer uma dinâmica recorrente. Os alunos sabem que temos um objetivo de ensino, pois estamos trabalhando com o conhecimento em Arte, mas há espaço para fruição, criação e informação. Por meio de diferentes recursos tecnológicos, essas informações são introduzidas em sala de aula, pensadas e estruturadas, culminando em uma canção produzida coletivamente. Sobre o ensino isolado, que não prepara os alunos para experiências no mundo real, Dewey afirma:

Quase todos nós já tivemos a oportunidade de recordar os dias de escola e de nos perguntar o que foi feito do conhecimento que deveríamos ter acumulado durante aquele tempo e por que tivemos que aprender de forma diferente as habilidades técnicas que adquirimos para podermos alcançar nossa capacidade atual. Certamente tem sorte aquele que não precisou desaprender o que aprendeu na escola para progredir profissional e intelectualmente. Tais questões não podem ser descartadas com a afirmação de que as matérias não foram realmente aprendidas. Tanto foram que, no mínimo, tornaram o aluno apto a passar nos exames referentes a ela. O problema é que a matéria em questão foi aprendida isoladamente; ela foi colocada, por assim dizer, em um compartimento fechado (DEWEY, 2010b, p. 49).

Para compreendermos a questão do compartimento fechado, podemos pensar no ensino isolado, que não se associa a outras áreas de conhecimento e que o torna independente

de outras áreas. Neste, o conhecimento torna-se mais difícil de assimilar, tornando a aprendizagem desconexa. Dewey (2010b, p.49) acredita que: “Quando se pergunta o que foi feito do que se aprendeu ou para onde foi o que se aprendeu, a resposta correta é que ainda está lá, no compartimento fechado em que foi originalmente armazenado”. O autor ainda completa:

Se as mesmas condições em que foi adquirido se repetisse, ele reapareceria e se tornaria disponível novamente. Porém, tal conhecimento foi segregado quando foi adquirido e, por isso, está tão desconectado do resto da experiência que não fica disponível diante das reais condições da vida. É tão incoerente com as leis da experiência que aprendizados desse tipo, independente do quanto esteja relacionado ao momento em que ocorre, não proporciona uma preparação verdadeira (DEWEY, 2010b, p. 49).

Para o autor, o papel do mestre é *provocar* a experiência – a experiência estética: o intelectual que nomeia, o prático que opera e o emocional que sente, padece. O autor compara a importância da experiência com o respirar em um ritmo de inspirações e expirações com intervalos, dois pontos nos quais uma fase termina e a outra está em preparação:

A adaptação do método a indivíduos com diferentes níveis de maturidade é um problema para o educador, e os aspectos constantes desse problema são a formulação de ideias, a aplicação das ideias, a observação das condições que resultam das ideias e a organização de fatos e ideias para que sejam usados no futuro. Nem as ideias, nem as atividades, nem as observações, nem a organização são as mesmas para uma criança de seis anos e para um jovem de doze ou dezoito, isso sem falar do cientista adulto. Porém, em cada nível, haverá uma expansão do desenvolvimento da experiência caso a experiência seja efetivamente educativa. Consequentemente, seja qual for o nível da experiência, não temos escolha, a não ser operar de acordo com o que é oferecido pelo método científico, ou então ignorar o lugar da inteligência no desenvolvimento e no controle da experiência viva e em constante movimento (DEWEY, 2010b, p. 92).

Na educação, não existem fórmulas prontas e modelos com etapas a serem seguidas. A atuação do professor que busca provocar em seus alunos um entendimento sobre a área de conhecimento baseada nas experiências vividas em sala de aula é o diferencial, e essa atuação o distingue do professor tradicional. Embora a busca pela experiência e do campo aberto para

as experiências, há um plano a seguir, com objetivos e metas a serem cumpridos. Desse modo, há oportunidade de produzir aprendizagens paralelas que podem vir a ser mais importantes que a própria abordagem que inicialmente se pretendia ter.

Para entendermos o conceito de aprendizagem, é preciso conhecer o pensamento do bielo russo Lev Vygotsky; que abrange o conceito ao teorizar a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991).

O autor afirma que o aprendizado da criança começa antes de ela frequentar a escola, ou seja, qualquer situação de aprendizado na escola tem uma história prévia. Vygotsky separa o desenvolvimento da criança e do adulto em dois níveis: o Nível de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal. O Nível de Desenvolvimento Real inclui as capacidades mentais já amadurecidas da criança, isto é, tudo aquilo que ela pode fazer por si mesma sem a ajuda de alguém mais experiente. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal significa:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial (que ainda está além da capacidade de entendimento do aluno), determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

No relato desta investigação, propõe-se que entendamos ser o papel do professor de Arte fundamental para a aprendizagem das crianças. Mas, valorizamos o olhar da criança, e o que traz com ela com base em suas experiências anteriores. Apesar disso, acreditamos que também temos muito a contribuir para sua formação intelectual. Quando cantamos nas aulas de Arte, sejam as músicas de minha autoria, ou as compostas coletivamente, percebemos estar participando da mediação do conhecimento. Para Vygotsky, (1991, p.99), “... o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Um aspecto essencial do aprendizado, ainda conforme Vygotsky, seria o fato de ele (o aprendizado) criar a Zona de Desenvolvimento Proximal:

(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança (...). O aprendizado é o aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

4.3 Merleau-Ponty e a fenomenologia da percepção

Para entender a relação de ensino e aprendizagem em Arte, é importante que nos apropriemos de alguns conceitos elaborados por Merleau-Ponty, um dos principais filósofos do século XX, sobretudo, seus apontamentos sobre o conhecimento estético em que notamos uma complexidade de pensamentos que envolvem os termos: fenomenologia e percepção. Com base neles, obtemos instrumentos reflexivos relacionados à organização do conhecimento visual essencial a esta pesquisa. Nossa proposta ao incluir este autor neste estudo foi ressaltar a profundidade das ideias originais em relação à fenomenologia da percepção que vem ao encontro do assunto desta pesquisa como o modo de ensinar a História da Arte para crianças.

Das estruturas teóricas indicadas pelo autor, a que mais nos interessa é a redução fenomenológica que Ponty revela: “A verdadeira filosofia, consiste em reaprender a olhar o mundo” (MERLEAU-PONTY apud MATTEWES, 2010, p. 28). Esta interpretação reduz a questão da mudança de nosso próprio modo de ver o mundo.

Trazendo para o campo educacional, especialmente, nas aulas de Arte de que esta pesquisa trata, quando o aluno tem a oportunidade de ver obras de Arte, podemos nos apropriar do conceito e entender que cada um usufrui de uma maneira particular o apreciar uma obra de Arte.

Para ilustrar a apreciação da obra e o exercício do olhar, traremos um exemplo, ao apresentar as gravuras em metal da artista plástica erradicada no Brasil Gerda Brentani aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, surgiu um forte interesse em conhecer sua vida. A partir daí, colocamos a proposta do desenho de observação do galinheiro do Colégio, já que as

imagens da artista referiam-se a diferentes aves. São inúmeras as possibilidades de observação de uma ave a ser desenhada. Ao propor os desenhos de observação, as crianças puderam olhar mais detalhadamente cada característica das aves escolhidas para desenhar. Observando o desenho da artista, somando com a própria experiência de observação individual, formaram individualmente sua experiência particular de percepção.



FIGURA 13: “Arara” Gerda Brentani - Gravura em Metal PA 14,5 X 20



FIGURA 14: Desenhando o Galinheiro

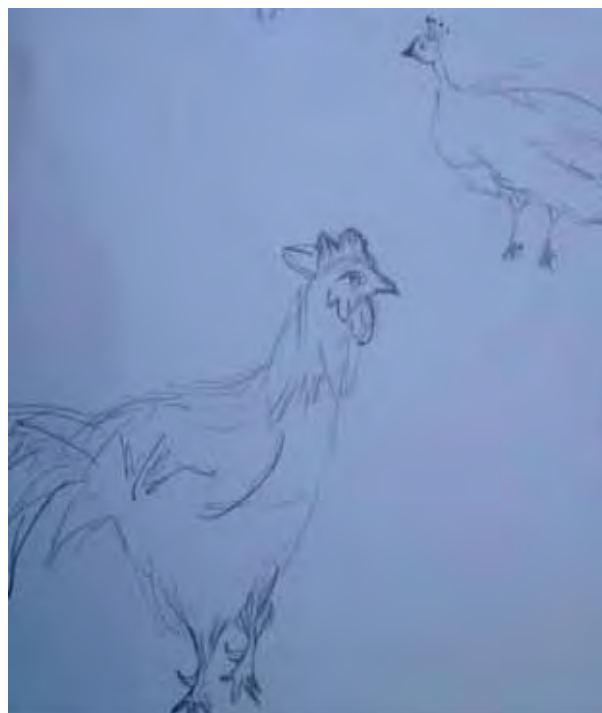


FIGURA 15: Desenho de observação do Pavão e do Galo

Em outra atividade, desenvolvendo o olhar para o outro despertando o olhar para diferentes gêneros, ao desenhar o retrato do amigo, aprendendo a olhar o outro e a si mesmo.



FIGURA 16: Desenhando retrato

Aqui nossa intenção aqui foi apresentar as diferentes possibilidades de exercitar o olhar, bem como o fazer artístico. Desse modo, entendemos que da mesma maneira que “Merleau-Ponty compara a redução fenomenológica à Arte: assim como a Arte, esta não representa simplesmente uma verdade preexistente, mas, pelo contrário nos força a ver o mundo de modo diferente, nesse sentido, cria uma nova verdade” (MATTHEWS, 2010, p. 29).

Assim sendo, finalizamos este assunto trazendo a professora e pesquisadora em Arte Educação Cláudia Kretzer. Em sua tese, a pesquisadora coteja os autores Dewey e Merleau-Ponty, afirmando que, para Ponty, a Arte não é a construção nem a imitação a um espaço e a um mundo fora, nem por outro lado, uma fabricação conforme os desejos do instinto ou do bom gosto e completa que, para Ponty, “a arte é uma operação de expressão”(Kretzer, 2011, p.100).

Embora as concepções nesses teóricos sejam bem distintas, percebe-se um movimento de buscar significação e “verdades” do ser com o mundo, em as experiências. Dewey qualifica *uma experiência*, entrelaçando para tanto, o pensamento, a prática e o emocional, no que irá chamar de *experiência completa*.

Merleau-Ponty aponta o *corpo atual*, como forma de nos relacionarmos e compreendermos o mundo, a si e a arte, por nossas experiências vividas. Para ele (2000), é por meio do corpo que o homem relaciona seu pensamento e sua percepção, que lhe abre a uma história – a sua existência. Portanto, as experiências vividas de Merleau-Ponty e a experiência completa de Dewey são passagens do mundo percebido para o mundo do conhecimento (KRETZER, 2011, p. 100).

Dessa forma, observamos que tanto Dewey como Merleau-Ponty corroboram para a investigação relacionada ao ensino de Arte a que nos propusemos, pois, em ambos notamos e tratamos da experiência que citamos do aluno frente à obra de Arte. Seja olhando a obra de Arte ou fazendo seu próprio trabalho, as crianças na aula de Arte estão exercitando sua percepção e suas próprias experiências em relação à História da Arte, às imagens visualizadas e suas próprias produções plásticas.

4.4 O conceito de interdisciplinaridade em Ivani Fazenda e Barbosa

A mestre em Filosofia da Educação e doutora em Antropologia Social, Ivani Fazenda, em *Práticas Interdisciplinares na Escola*, aborda algo muito usado na atualidade pelos autores e fala sobre como esse tema pode ser situado em distintas definições: multi, pluri e transdisciplinaridade. Ivani Fazenda diz que, partir da década de 1990, tal tema vem sendo muito pesquisado, mas que ainda todos os projetos caracterizados como multi/pluri/trans apresentariam ainda muita “insegurança”, o que decorre da preocupação de nomear o que deve ser realizado nas diferentes áreas em que o conhecimento deve ser trabalhado de modo integrado. Mesmo assim, a autora encoraja a todos os educadores que desejam trabalhar nessa vertente, estimulando a vencer as barreiras da insegurança, posto que esta faz parte da emergência desse novo paradigma do conhecimento. Para Fazenda:

[...] Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas entre pessoas e coisas.

Neste sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor (FAZENDA, 2009, p. 17).

Para esta pesquisa, as observações de Fazenda são valiosas, pois as questões metodológicas e didáticas vivenciadas em sala de aula aconteceram espontânea e intuitivamente no início de minha trajetória de arte educadora. A música começou a fazer parte do *fazer artístico* de maneira intuitiva e sem um modelo a seguir. Com base na Abordagem Triangular de Ensino trazida ao Brasil pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, na década de 1980, e desde então trabalhada pelos professores nos diferentes estados do País, vimos distintas pesquisas relacionadas a essa área de atuação pedagógica. Mas, neste estudo, investigamos a música, como linguagem adentrada no campo do *fazer artístico* – que é uma das vertentes do triângulo da Proposta, no qual a canção é inserida de modo interdisciplinar de para contribuir com a aprendizagem em Arte.

Vale dizer, as composições das canções inscritas no ensino de Artes Visuais surgiram espontaneamente, quando comecei a trabalhar com o ensino de Artes Visuais em escolas. Mais precisamente, na instituição Ameduca – Complexo Educacional na cidade de Uberlândia. Intuitivamente, as canções emergiam em meus planejamentos diários e sendo executadas em sala de aula com recurso do violão, flauta doce e teclado.

Fazenda caracteriza ainda um projeto interdisciplinar:

No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (FAZENDA, 2009, p. 17).

Trabalhar com Arte em escola é um privilégio para o professor que tem como objetivo de um ensino de qualidade, em que possa tecer uma rede de conexões com outras áreas de conhecimento. Fazenda aponta que o projeto interdisciplinar surge, às vezes, baseado em uma

pessoa apenas: o *um* que já possuía a postura interdisciplinar. A partir desse um, outros vão sendo contagiados.

A autora também afirma: “Num projeto interdisciplinar, comumente, encontramos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnosiológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transportadas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além” (FAZENDA, 2009, p. 18). No caso de nossa pesquisa, muitas barreiras foram verificadas no decorrer do trabalho. Uma delas foi a confusão entre trabalho e ensino de música, que tem seu campo próprio. Muitas pessoas interpretam como se esse trabalho estivesse ocupando o espaço daquele realizado no ensino da música nas escolas, o que não é verdade. A abordagem da educação é outra, com diferentes objetivos e atinge outro campo específico.

Ao reler um dos textos da autora mais importante da Arte Educação no Brasil, deparei-me com um contraste que balançou minhas pontuações nesta pesquisa já em andamento. Ana Mae Barbosa em seu texto “Polivalência não é interdisciplinaridade” contrapõe-se às pontuações de Fazenda de maneira contundente:

O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino de arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O *happening*, a *performance*, o *bodyart*, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria *vídeo art* são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elabore os currículo e a *praxis* pedagógica da arte (BARBOSA, 1988, p. 68).

Nesse sentido norteadas por Barbosa, fica separada a prática pedagógica dos acontecimentos artísticos da contemporaneidade. Ou seja, nos espaços destinados à Arte, as linguagens estão integradas às obras de Arte, mas, na sala de aula, fragmentadas. Cada professor, com sua especialidade e formação, que dê conta de seu “conteúdo”. A autora esclarece o tema com o exemplo a seguir:

A polivalência, instituída pela Reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em educação artística, o

problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor. A interdisciplinaridade é trabalho de várias cabeças, trabalho de equipe. Não podemos, em pleno século XX, fazer de nossos professores homens da Renascença. Dada a complexidade do conhecimento, a tendência da pedagogia no Brasil tem sido simplificá-lo, transformando as intrincadas do saber em meras generalidades (BARBOSA, 1988, p. 69).

As contribuições de Barbosa pontuam uma fraqueza no ensino não só de Arte, mas em toda a cadeia educacional brasileira. Gostaria de levantar um questionamento fazendo uma metáfora do professor de Física e o de Matemática. Pode o professor de Física recusar-se a saber ou a ensinar Matemática? Uma coisa está intimamente ligada à outra. Assim como nas Artes. O professor de Arte deve estudar as diferentes linguagens e adentrar todas elas. É claro que cada um é dono de suas preferências e habilidades específicas, mas, nada impede que o professor de Arte continue ampliando seu universo no decorrer de sua carreira profissional. Dessa maneira, ele poderá também levar suas dificuldades e superações à sala de aula, promovendo um ensino baseado em suas próprias experiências.

O professor de Arte não tem de dar conta das cinco linguagens, porém, deve trabalhar uma das linguagens com propriedade e, pelo menos, também outras duas com qualidade. O professor de Arte deve realizar muitas visitas a museus e galerias, espetáculos musicais, teatros e cinema e ainda espetáculos de dança. Atualizar-se sempre com cursos, palestras e workshops. O professor de Arte é o dono do conhecimento em Arte, deve estudar o que não sabe e aprimorar-se cada vez mais. É muito cômodo que, cada um com suas facilidades, feche-se em sua linguagem e não se preocupe em ampliar seus conhecimentos. Antagonicamente a essa atitude, Barbosa, em suas observações sobre interdisciplinaridade, apresenta um conceito diferenciado do que vem sendo trabalhado nas comunidades educativas e esclarece:

moderadamente, o conceito de interdisciplinaridade vem se identificando cada vez mais com a ideia de integração. Esta ideia de integração no campo da educação vai muito além da proposta de relacionamento entre disciplinas. Fala-se constantemente, nos textos de educação, em integrar razão e emoção; teoria e prática; indivíduo e sociedade; conhecimento factual e experiência; e até em integração interinstitucional (BARBOSA, 1988, p. 70).

Nesta pesquisa, acredito que o conceito de integração no campo das Artes seja diferente daquele que Barbosa aponta, pois, quando usamos as canções nas aulas de Artes para trabalhar um conteúdo da História da Arte, estamos trabalhando de modo a integrar duas linguagens.

A interdisciplinaridade, portanto, tem como função integrar a colcha de retalhos de competências altamente desenvolvidas e de interesses diversificados e muitas vezes antagônicos. Esta integração é uma organização que tem lugar na mente do aluno, provocada pela forma como o conhecimento lhe é apresentado (BARBOSA, 1988, p. 71).

Para Barbosa, na Arte educação brasileira há três propostas metodológicas: a primeira, é a de polivalência, que e cita como impossível, pois julga o ensino inócuo. Em segundo lugar, a Integração Concêntrica, que pode facilmente ser confundida com a polivalência, que se distingue dela por ser a polivalência em Arte Educação o trabalho com as linguagens artísticas: música, Artes Visuais, dança e teatro. Neste caso, Barbosa exemplifica sua percepção com o professor que trabalha o folclore no teatro do bumba-meu-boi: as crianças dançam, fazem as roupas do boi, há música acompanhando, mas esse trabalho é caracterizado pela polivalência.

Na verdade, este professor está centrado no teatro, nas artes cênicas. Usa a música em função do espetáculo e as artes plásticas em função da construção de personagens. É uma linha de trabalho que precisa ser incentivada nas escolas, mas sem prejuízo da integração alocêntrica (BARBOSA, 1988, p. 88).

E, por último, Barbosa fala da integração alocêntrica ou interdisciplinaridade, que se caracteriza nos seguintes termos:

a exploração de princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando entretanto o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens (BARBOSA, 1988, p. 88).

Como podemos perceber, os autores presentes neste capítulo trouxeram questões relacionadas à experiência e educação e à educação integrada, pontuadas às perspectivas de Dewey. Vygotsky tratou das questões da aprendizagem, que ocorrem por meio da mediação. Os dois autores foram importantes para o entendimento do papel do professor, como mediador do processo da aprendizagem, que só ocorre se houver uma *experiência*.

Ao construírem suas críticas em relação ao conceito de interdisciplinaridade, Fazenda e Barbosa apresentam opiniões contrárias. Ao incentivar as propostas pedagógicas interdisciplinares, Fazenda nos encoraja a entender o ambiente educacional, como interpenetrante. Já Barbosa apresenta um olhar mais pessimista ao tratar o professor de Arte como responsável por trabalhar as diferentes linguagens.

Tendo vivenciado o uso de mais de uma linguagem em sala de aula, pudemos perceber que o trabalho fica enriquecido, a aula torna-se mais dinâmica, os alunos mais empolgados, com grande expectativa e receptivos. E o mais importante: garantimos a aprendizagem quando exercitamos duas linguagens artísticas para trabalhar um tema da História da Arte ou uma imagem, ou a vida de um artista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nosso objetivo principal foi analisar uma experiência na Arte Educação, que inseriu a música como ferramenta de ensino nas aulas de Artes da rede privada de ensino. A princípio, a música era composta individualmente pela professora com interesse de fazer com que o conhecimento em Arte não caísse no esquecimento. Com o passar dos anos de trabalho, mais especificamente no findar da pesquisa acadêmica, após estudar diferentes autores, participar de apresentações em congressos na área de Arte Educação, a música começou a ser construída coletivamente com as crianças.

A Arte é a via de conhecimento que ajuda crianças e adultos a conhecerem o mundo que os cerca. Por meio da Arte, podemos conhecer nosso passado, experimentar o presente e nos projetar em situações futuras.

A pesquisa foi importante para as crianças que tiveram a oportunidade de vivenciar a História da Arte por meio das canções. Aquelas que puderam ver, ouvir e cantar sobre a vida e as obras dos artistas de diversas fases ainda contam como a música não lhes sai da cabeça. Ao visitarem uma imagem ou quando mesmo, por acaso, um fragmento do que foi trabalhado na canção vem a ser retomado, todo o conhecimento sobre a canção vem-lhes à mente, inclusive, as imagens exibidas.

O ponto principal do estudo foi investigar as potencialidades de ter a música inserida nas aulas de Arte, favorecendo a aprendizagem, ou seja, investigamos a importância dessa linguagem ao fazer parte das aulas, já que se trata de um ensino de Artes Visuais ligado à Abordagem Triangular de Ensino proposta por Barbosa, na qual três verbos são utilizados de maneira frequente: o *ver*, o *conhecer* e o *fazer*, são trabalhados nas aulas de Arte.

Primeiramente, ancoramos a pesquisa nas leis em vigor e o Projeto Político Pedagógico do Colégio Franciscano Pio XII o qual foi desenvolvido esta pesquisa. O que de fato acontece na aula de Arte e como o conhecimento é passado depende inicialmente de como o Arte educador entende e transmite o conhecimento aos alunos. Isso é influenciado pela sua própria experiência de vida e de formação.

Após esse percurso nas leis vigentes, fizemos a exposição da nossa vivência em sala de aula. Com o relato e algumas imagens, exemplificamos o que foi desenvolvido como

experiência na Arte Educação e como a própria formação influi nesse processo. Com base nas Inteligências Múltiplas propostas por Gardner, observamos a inteligência musical, linguística e espacial proposta pelo autor. Para tanto, iniciamos com a inteligência linguística que o autor menciona, como a que sensibiliza com entusiasmo, convencimento e estimula o espectador para transmitir informações ou apenas para agradar.

Ao abordar a inteligência musical, percebemos que o autor enfatiza, sobretudo o ato de compor, fundamental para esta pesquisa. Sobre essa inteligência, refletimos como as composições para o ensino de História da Arte são levadas pelo artista musical. A sensibilidade, a forma, o movimento, as variações harmônicas, melódicas e rítmicas tão necessárias para a realização dessa inteligência.

Um ponto importante ao apontarmos Gardner foi que as crianças começaram a fazer parte da composição das músicas. Em especial, as canções foram produzidas coletivamente da seguinte maneira: ao apreciarem um assunto da História da Arte, como a fundação do Museu de Arte de São Paulo e algumas obras do acervo, foi pedido uma frase relacionada ao que foi visto e estudado sobre o Museu e sobre a obra *Rosa e Azul* de August Renoir. A partir desse exercício, a música coletiva começou a fazer parte das aulas de Arte.

A respeito da Inteligência Espacial, fundamentamos nossa pesquisa em relação à memória visual. O ver e o fazer estiveram fortemente enraizados nesse quesito pelo fato de provocarmos em nossos alunos um olhar para o mundo, para os objetos que nos cercam e para o outro.

Para que chegássemos à compreensão da importância da inserção da música na aprendizagem das crianças, perpassamos por diferentes autores que tratam as teorias sobre a linguística e comunicação. Saussure ajudou a perceber que a língua é entendida como um sistema de signos, e a linguagem como a capacidade de se produzir a língua. E a relação em sala de aula acontece, porque há uma linguagem entre os sujeitos professor-aluno, que se dá por meio da linguagem.

Analisamos os conceitos de metalinguística trazidos por Jakobson para entendimento da linguística e da comunicação que fazemos em sala de aula por meio da música. Santaella também agregou conceitos relacionados à comunicação que estiveram intimamente ligados às linguagens líquidas e sólidas na era da mobilidade.

Assim, analisamos as relações entre pintura e poesia propostas por Oliveira e constatamos que a natureza da pintura é ser visual, ao passo que a poesia é o símbolo iconizado. A partir daí, analisamos as contribuições de Granja sobre a harmonização dos saberes da escola e a utilização da musicalidade para esse feito. Por meio de Schafer, entendemos que a palavra para se tornar música é preciso primeiramente “soar” e “fazer desses sons algo festivo e importante”. Assim, foi pra nós tornar as frases uma música.

Desse modo, analisamos os conceitos de Dewey, Vigotsky e Merleau-Ponty em relação à experiência, percepção e mediação. Cada um dos conceitos relacionava-se indiretamente à educação. Ainda trazemos Ivani Fazenda em contraponto com Barbosa nos aspectos principais sobre interdisciplinaridade de polivalência.

No decorrer da pesquisa, observamos que os alunos não precisam ter um conhecimento prévio da obra de Arte, mas, que a experiência seja provocada, para que tenham além da vivência visual, a sonora para que haja a aprendizagem em Arte.

O trabalho em sala de aula atrelado ao estudo cotidiano, fez-me perceber que:

- 1º) As leis vêm sendo modificadas a cada ano e as escolas vão se adaptando conforme as demandas – o professor deve se adequar;
- 2º) Os professores de Arte, bem como de qualquer outra área de conhecimento precisam estar em constante estudo, permeando diferentes autores, além do que lhes é imposto pela escola onde atuam;
- 3º) O olhar interdisciplinar do professor deve interagir com os demais da escola;
- 4º) Cada professor em qualquer área de conhecimento que se leciona, tem seu modo de comunicar o conhecimento para o outro.

Percebemos, portanto, a importância da atuação do professor que busca provocar nos alunos um entendimento sobre a área de conhecimento, baseada nas experiências vividas em sala de aula, e que essa atuação distingue-o do professor tradicional.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Eleonora; COUDRY, Maria Irma Hadler; POSSENTI, Sírio; ALKMIM, Tânia. *Saudades da Língua*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- ARSLAN, Luciana Mourão & IAVELBERG, Rosa. *Ensino de Arte*. São Paulo: Editora Thomson, 2006.
- BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. *O Ensino de Artes e de Inglês: uma Experiência Interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- _____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- _____. *Roda Vida*. São Paulo: Cultura Marcas, 1998.
- _____. *Tópicos Utópicos*. São Paulo: Com/Arte, 1998.
- _____. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez editora, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei Federal nº 9.394/96. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto: *Propostas Curriculares Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação/Inep. ENEM - Documento básico. Brasília: Inep, 2000.
- _____. Secretaria da Educação: *Propostas Curriculares para o Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008.
- CAZNOK, Yara Borges. *Música: entre o audível e o visível*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 a.
- _____. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 b.

DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas, SP: Papirus, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

KRETZER, Cláudia. *Processos de criação em sala de aula: experiências fenomenológicas como formas de “reaprender a ver o mundo”*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011. 227 f.

MARINI, Caroline Pessalácia. *Louis Wolfson: as palavras de escritura fina*. 2010. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia, 2010. 112 f.

MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. *Deficiência Visual*. Santos: Grupo GEN, 2003.

MATOS, Cláudia Neiva, TRAVASSOS, Elizabeth e MEDEIROS, Fernanda Teixeira. *Ao encontro da Palavra Cantada – Poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

MATTHEWS, Eric. *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis, RJ: Vozes editora, 2010.

MC LUHAN, Marshall; PARKER, Harley. *O espaço na poesia e na pintura através do ponto de fuga*. São Paulo: Hemus editora, 1975.

MCLUHAN, Marshal. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1964.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phenomenology of Perception*. Londres: Routledge, 2002.

MORAIS, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos de arte*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

OLIVEIRA, Valdevino Soares de. *Poesia e Pintura. Um diálogo em três dimensões*. São Paulo: Fundação Editora Unesp (FEU), 1999.

PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. 8. Ed. Cotia: Ateliê Editoria, 2004.

PROJETO EDUCATIVO FRANCISCANO. São Paulo, 2009

ROSA, Maria Cristina. *A formação de professores de Arte – Diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005.

SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução brasileira: Fundação Editora Unesp (FEU). Editora afiliada: Eucac e Abeu, 2001.

_____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

VALENTE, H. *As vozes da canção na mídia*. São Paulo: Via Lettera/Fapesp, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBONI, Sílvia. *A Pesquisa em arte: um paralelo entre a arte e a ciência*. São Paulo: Editores Associados, 2006.

ANEXOS

ASPECTOS ÉTICOS

No decorrer da pesquisa algumas imagens das crianças foram inseridas, mas preservamos o sigilo de identificação das mesmas. Recolhemos o termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e ou responsáveis. Além do termo, os pais ao matricularem seus filhos no Colégio Franciscano Pio XII, assinam um contrato que assegura o uso das imagens das crianças e de suas atividades. De acordo com a cláusula contratual de número 23:

O Colégio, livre de quaisquer ônus para com o(s) contratantes(s), fica autorizado a utilizar-se da imagem do(a) aluno(a) para fins exclusivos de divulgação do colégio e de suas atividades, podendo, para tanto, reproduzi-la ou divulgá-la junto à internet, jornais, revistas, boletins, rádio, televisão, agenda escolar e por qualquer outro meio de comunicação social (Termo Contratual de 2012).

A história narrada pela Arte Educadora Ana Maria Simões Araújo, foi criada e cedida pela autora para a Gravação do CD Contando e Cantando a História da Arte e também para anexar a esse trabalho.

As composições musicais são de minha responsabilidade e autoria.

A Direção do Colégio Franciscano Pio XII permitiu as citações do Projeto Político Pedagógico bem como o relato da experiência em Arte Educação.

O CD “O Canto do Pio II: Contando e Cantando a História da Arte”, realizado no ano de 2008, no Colégio Franciscano Pio XII aqui anexado é parte integrante dessa tese.