

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO

LENARA ABREU DE MATTOS

OBRA DE ARTE TOTAL NA SALA AULA:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA
O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

São Paulo
2023

LENARA ABREU DE MATTOS

**OBRA DE ARTE TOTAL NA SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA
O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em artes, PROF-ARTES, no Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de São Paulo - como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Kathya Maria Ayres de Godoy

**São Paulo
2023**

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

M444o Mattos, Lenara Abreu de, 1982-

Obra de arte total na sala de aula : uma proposta pedagógica
para o ciclo de alfabetização / Lenara Abreu de Mattos. -- São
Paulo, 2023.

104 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Obra de arte total. 2. Arte na educação. 3. Educação básica.
4. Alfabetização. I. Godoy, Kathya Maria Ayres de. II. Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

LENARA ABREU DE MATTOS

OBRA DE ARTE TOTAL NA SALA DE AULA:

**UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA
O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

São Paulo, 19 de abril de 2023.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Kathya Maria Ayres de Godoy (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof. Dr. Thiago Rodrigues
Centro Universitário Assunção - UNIFAI

Prof. Dr. Jean Siqueira
Centro Universitário Assunção - UNIFAI

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora - Kathya Maria Ayres de Godoy, pela peculiar e afetuosa orientação deste trabalho de pesquisa em forma de dissertação de mestrado.

A Sidnei de Oliveira, por seu amor imensurável, pela delicadeza do olhar – meu abrigo, por sua calma – minha salvação.

A Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (*in memoriam*), por ter aceito ser minha orientadora nos primeiros momentos deste período de mestrado. Nos dois encontros que tivemos, ainda no período de pandemia de *Covid-19*, conversamos virtualmente sobre um dos tópicos que teria sido desenvolvido nesta pesquisa, a saber, o conceito de eterno retorno de Nietzsche. Este trabalho também faz parte de você no eterno.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação pelas observações e questionamentos.

A equipe gestora da EMEF Jd. Silva Teles, representada por Tania Correa da Silva e Edmilson.

Aos professores, colegas de trabalho e profissionais da educação da unidade EMEF Jd. Silva Teles, em especial, Ingrid Ciriaco, Marlene Costa Porfirio, Carla Aparecida dos Santos, Manuel Reis, Maria Liliane dos Santos e a futura pedagoga Patrícia Nunes da Silva Soares.

A Renan de Sousa Moser, exemplo de amigo, pois a vida deve ser vivida intensamente ao lado de pessoas notáveis por longa data.

A Rodrigo Maschion Alves - amigo da família, um economista que contempla pessoas e a arte da música para além de números.

Aos funcionários da Pós-Graduação (Prof-Artes) - UNESP - Universidade Estadual Paulista, pela atenção prestada durante todo o tempo de pesquisa.

E a única forma que pode ser norma,
É nenhuma regra ter,
É nunca fazer nada que o mestre mandar,
Sempre desobedecer,
Nunca reverenciar.

Belchior

...Para mim o mundo em vez de evoluir está retornando a
primitividade. Quem não conhece a fome há de dizer: “Quem
escreve isto é louco”. Mas quem passa fome há de dizer: –
Muito bem, Carolina. Os generos alimentícios deve ser ao
alcance de todos.

Carolina Maria de Jesus

Resumo

A presente pesquisa, em formato de dissertação, discorre sobre o conceito de Obra de Arte Total e sua possibilidade de aplicação como proposta pedagógica na aula de arte do ensino básico regular. Para isso, utilizo de uma aproximação/apropriação do método de Marx e desenvolvo um percurso argumentativo para captar a essência da Obra de Arte Total mediante revisões bibliográficas. Para realizar esta construção para fins didáticos, utilizo a tipologia de Odo Marquard. A palavra *Gesamtkunstwerk* (Obra de Arte Total), cunhada por Carl Friedrich Eusebius Trahndorff e desenvolvida por Richard Wagner na esfera do conceito no contexto histórico da revolução liberal que imbuiu o movimento romântico, também nos serviu para a fundamentação teórico-crítica. Outro recurso para a concretização da proposta foi a abordagem marxista e metodológica de pesquisa de apropriação. Como o objetivo central é criar um plano de unidade para as propostas de planejamento vinculadas ao conceito de Obra de Arte, utilizo a pedagogia histórico-crítica de Saviani. Para melhor entendimento desta proposta pedagógica, faço a descrição das atividades na escola EMEF Jd. Silva Teles, considerando os problemas sociais e relevantes que existem na comunidade e na sociedade.

Palavras-Chave: Obra de Arte Total; Pedagogia histórico-crítica; Leitmotiv.

Abstract

This research, in the form of a dissertation, discusses the concept of Total Work of Art and its possibility of application as a pedagogical proposal in art classes in regular basic education. For this, I use an approximation/appropriation of Marx's method and develop an argumentative path to capture the essence of the Total Work of Art through bibliographic reviews. To carry out this construction for didactic purposes, I use the typology of Odo Marquard. The word *Gesamtkunstwerk* (Total Work of Art), coined by Carl Friedrich Eusebius Trahndorff and developed by Richard Wagner in the sphere of the concept in the historical context of the liberal revolution that imbued the romantic movement, also served us for the theoretical-critical foundation. Another resource for the realization of the proposal was the Marxist and methodological approach of appropriation research. As the main objective is to create a unit plan for the planning proposals linked to the concept of Work of Art, I use Saviani's historical-critical pedagogy. For a better understanding of this pedagogical proposal, I describe the activities at the EMEF Jd. Silva Teles, considering the social and relevant problems that exist in the community and society.

Keywords: Total Work of Art; Historical-critical pedagogy; Leitmotiv.

Lista de figuras

Figura 1. *Mão que segura a Pedra Pequena* (Juarez Martins).

Figura 2. Dados – Questionário 1.

Figura 3. Dados – Questionário 2.

Figura 4. Dados – Questionário 3.

Figura 5. Dados – Questionário 4.

Figura 6. Dados – Questionário 5.

Figura 7. Dados – Questionário 6.

Figura 8. Dados – Questionário 7.

Figura 9. Dados – Questionário 8.

Figura 10. Dados – Questionário 9.

Figura 11. Dados – Questionário 10.

Figura 12. Dados – Questionário 11.

Figura 13. Dados – Questionário 12.

Figura 14. Dados – Questionário 13.

Figura 15. Dados – Questionário 14.

Figura 16. Dados – Questionário 15.

Figura 17. Dados – Questionário 16.

Figura 18. Dados – Questionário 17.

Figura 19. Dados – Questionário 18.

Figura 20. Partitura melódica – *A Lavadeira*.

Figura 21. *Aspetos da População Brasileira* (Gontran).

Sumário

Introdução	11
1. Obra de arte total: O nascimento de um conceito artístico.....	14
1.1 Metodologia de pesquisa: Apropriações e aproximações	14
1.2 Obra de Arte Total Positiva Direta: Nasce a palavra com K. F. E. Trahndorff e o conceito com Richard Wagner.....	17
1.3 Obra de Arte Total Negativa Direta	30
2. Obra de Arte Total: Compreender a realidade empírica caminhando para a teoria e conduzindo-a para uma aprendizagem concreta	40
3. Obra de arte total e ação didática histórico-crítica.....	69
3.1 Obra de arte total: Um processo de aprendizagem no ciclo de alfabetização	76
3.2 Obra de arte total: Processo de aprendizagem: Plano de Unidade 1 - Aula de música	78
3.3 Obra de arte total: Processo de aprendizagem: Plano de Unidade 2 - Dança circular	85
3.4 Obra de arte total: Processo de aprendizagem: Plano de Unidade 3 - Jogo teatral	89
3.5 Obra de arte total: Processo de aprendizagem: Plano de Unidade 4 - Artes visuais.....	93
Considerações finais	100
Referências	102

Introdução

Com as profundas transformações em todas as áreas e dimensões na realidade pós-pandêmica, como: sociais, políticas e culturais, os educandos vêm sofrendo uma continuidade de descontinuidades na sua trajetória educacional, aprofundando o individualismo e o isolamento dos sujeitos em um momento importante do desenvolvimento da criança, momento este que criamos vínculos afetivos não só com aprendizados, mas também com a comunidade escolar, sendo necessário a criação de novas ações pedagógicas.

Como educadora musical, procuro uma ação pedagógica artística que elabore as constantes combinações e transformações da nossa realidade, as quais, por sua vez, alteram culturas e conduzem a nossa realidade para novas maneiras de aquisição da aprendizagem.

Sabendo da realidade no espaço escolar, passei a questionar como proporcionar uma experiência elaborada nas aulas de arte em que o acesso aos elementos constitutivos das linguagens artísticas, como as estésias vivenciais, podem alcançar seus objetivos sem perder a essência da minha formação em música.

Assim, partindo das minhas inquietações e do meu trabalho de campo na escola pública, fui em busca de um conceito para formular uma ação pedagógica que não perca contato com os fenômenos e as condições contextuais. Nesta busca, encontrei escritos estéticos de Richard Wagner em que o compositor tomou emprestado o termo Obra de Arte Total para desenvolver a arte na sua totalidade, sem limites expressivos entre música, dança, teatro e artes visuais.

Para realizar tais ações foi preciso efetuar alguns questionamentos, por exemplo, o que é Obra de Arte Total? Quais são seus fundamentos conceituais? Em que período histórico a Obra de Arte Total foi formulada? Como construir a aquisição da aprendizagem artística condizente com a realidade circundante? Como propor uma prática pedagógica artística em meio a uma situação histórico social desafiadora? E, por fim, é possível trabalhar esse fundamento conceitual na sala de aula?

Transposto para uma proposta pedagógica de ação em que o processo de criação se dá em sala de aula no dia a dia com educandos, vejo a potência da arte nos espaços educativos. Saliento que estes processos vêm sendo investigados pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação - GPDEE, o qual me acolheu desde o ingresso no ProfArtes.

Dessa forma, apresentarei alguns conceitos ao longo da redação, como um pensamento reflexivo estético, termo que integra o título do grupo de pesquisa e vocábulo diretamente ligado à reflexão filosófica sobre as temáticas artísticas e ciência que analisa as criações artísticas, analisando a relação entre arte e humanidade.

Registro que a escrita em primeira pessoa se dá por conta de outro conceito adotado

pelo grupo, os quais são de sujeito da experiência, que tenho vivenciado e que nessas linhas, compartilho com os leitores deste estudo. Para isso, é necessário compreender os processos materiais, históricos e dialéticos da construção de conceitos que fornecem estruturas fundamentais para aspectos elementares do aprendizado. Este método envolve um olhar para as ações pelas quais as leis fundamentais da sociedade moldaram a vida dos homens e mulheres ao longo da história.

Para buscar respostas para tais inquietações construí o primeiro capítulo refletindo sobre o conceito de Obra de Arte Total, utilizando como metodologia de pesquisa uma aproximação/apropriação do método marxista segundo José Paulo Netto (2011). Para realizar esta construção para fins didáticos, utilizo a forma de Odo Marquard (1983) classificando o conceito de Obra de Arte Total para melhor compreensão e separando-a em Positiva Direta e Indireta. Carl Friedrich Eusebius Trahdorff foi o autor que cunhou o termo *Gesamtkunstwerk* (Obra de Arte Total) e Richard Wagner a partir daí, elaborou o conceito Obra de Arte Total no contexto histórico da revolução liberal que inspirou o movimento romântico. As obras de arte negativas diretas são representadas pelos movimentos futurista, dadaísta e surrealista. Já a Obra de Arte Total Indireta, este estilo está no contexto histórico desses movimentos que incluiu a crise da modernidade caracterizada pela Primeira e Segunda Guerras Mundiais.

No segundo capítulo continuo minha apropriação/aproximação com o método de Marx a partir da fundamentação de Paulo Netto (2011) com a finalidade de construir uma ação didática pautada na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008). Para isso, observo os dados histórico e sócio econômicos da Escola Municipal (EMEF) Jd. Silva Teles, campo de estudo para a construção da ação didática histórico-crítica pautada também por Gasparin (2012), além de maior compreensão do campo de aplicação desta proposta pedagógica.

No terceiro capítulo faço a descrição da prática da sala de aula no chão da EMEF Jd. Silva Teles. Aplico a Obra de Arte Total em conjunto com as proposições da ação didático histórico-crítica com os princípios e orientações desenvolvidos, ou seja, convertendo o saber científico estético em saber escolar, pressupondo interesses que são sociais, culturais e políticos do campo de estudo onde desenvolvo esta ação, a saber, o bairro de Itaim Paulista. Descrevo as atividades de música, dança, artes visuais e teatro sob uma perspectiva de um aprendizado cultural e crítico.

Neste capítulo proponho um encontro com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), criador da pedagogia histórico-crítica em resposta às práticas tecnicistas que continham caráter produtivista. Saviani concebe uma abordagem educacional vinculada à realidade econômica e

socio cultural dos educandos, sustenta a ideia que o conhecimento está comprometido com a emancipação dos sujeitos com liberdade de ensinar e aprender associando as tarefas do ensino à uma reflexão crítica, sócio-histórico e cultural.

Será exequível observar que a prática da Obra de Arte Total, com a união da pedagogia histórico-crítica e algumas proposições de Vygotsky, a partir da localidade em que desenvolvo a prática de artes - EMEF Jd. Silva Teles, é possível uma reflexão sobre as possibilidades de uma aprendizagem elaborada principalmente em uma realidade social, econômica e cultural marcada pela extrema pobreza. Tal estudo, transposto para uma proposta pedagógica de ação em que o processo de criação se dá em sala de aula no dia a dia com educandos, vejo a potência da arte nos espaços educativos.

1. Obra de arte total: O nascimento de um conceito artístico

Neste primeiro capítulo reflito sobre o conceito de Obra de Arte Total utilizando como metodologia de pesquisa, uma aproximação/apropriação do método de Marx de acordo José Paulo Netto (2011). Para realização desta construção, com finalidade didática, utilizo a tipologia de Odo Marquard (1983), que classifica para melhor entendimento, o conceito de Obra de Arte Total Positiva Direita representada por Karl Friedrich Eusebius Trahndorff, que cunhou a palavra¹ *Gesamtkunstwerk* (Obra de Arte Total) e Richard Wagner fundamentou o conceito no contexto histórico das revoluções liberais que respiraram o movimento romântico. Já a Obra de Arte Negativa Direta, é representada pelos movimentos futuristas, dadaístas e surrealistas. O contexto histórico desses movimentos estão implicados na crise da modernidade marcada pela Primeira e Segunda Guerra Mundial .

Outro objetivo deste capítulo é entender como se deu o procedimento utilizado para a concretização em sala de aula. Para isso, julgo necessário nesta dissertação, partindo de uma revisão bibliográfica, compreender o contexto histórico, seu processo prático de execução da Obra de Arte Total, para ampla compreensão do seu vetor, o *Leitmotiv*, de acordo com Hilda Brown (2016), bem como o próprio Richard Wagner em *Arte e Revolução* (2000) e *A obra de Arte do Futuro* (2003), entre outros autores consultados.

1.1 Metodologia de pesquisa: Apropriações e aproximações

A minha abordagem metodológica é uma apropriação do método de Marx, que segundo Paulo Netto (2011), é uma problemática central e polêmica nas ciências humanas. Portanto, toda apropriação ou aproximação de tal abordagem, faz-se necessário uma explicação, pois se tornam mais emblemáticas quando de natureza filosófica.

Segundo Paulo Netto (2011), o método de Marx é uma vasta elaboração que foi morosamente construída a partir de 1840. Sua rica herança cultural tinha alto domínio do conhecimento historicamente construído, além do domínio de filosofia alemã, economia política inglesa e socialismo francês. A perspectiva crítica² marxista representa a crítica do

¹ A palavra *Gesamtkunstwerk* é uma única palavra na língua alemã, porém, em português são três palavras, sendo elas na tradução literal - Obra de Arte Total.

² “Cabe insistir na perspectiva crítica de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mal”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites

conhecimento acumulativo, pois consiste trazer ao exame racional seus limites, tal como tornando-os conscientes em um mesmo momento histórico.

Outra perspectiva importante para esta dissertação é o conceito de teoria³ para Marx, uma vez que reconhece como uma modalidade de conhecimento que carrega peculiaridades. Para o pensador, a teoria é a reprodução do movimento real do conhecimento do objeto (pesquisa), sua estrutura e dinâmica (assim como um objeto em si mesmo), sua existência real e efetiva acontece independente das pretensões do pesquisador (PAULO NETTO, 2011).

A teoria é o movimento (realidade) do objeto (pesquisa) transposto e reproduzido no plano do ideal (pensamento). O objeto da pesquisa tem sua existência objetiva, sendo assim, o objetivo do pesquisador é ir além dos fenômenos e do imediato, buscando capturar a essência⁴, considerando estrutura e dinâmica do objeto, ou seja, “método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (PAULO NETTO, 2011 p. 22).

Para apreender a essência do objeto (da pesquisa), prossegue a explanação de Paulo Netto (2011). É necessário compreender sua estrutura e dinâmica por meio de procedimentos reflexivos e realizando sua síntese. Assim, o pesquisador faz a seguinte operação: reproduz o objeto de pesquisa no plano ideal (pensamento) mediante a pesquisa viabilizada pelo método. Logo, “o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Como já mencionado, a existência do objeto de pesquisa independe da consciência e pretensão do pesquisador, denotando que a relação do pesquisador, do objeto de pesquisa e do processo do conhecimento teórico não é relação externa, pois, o pesquisador está implicado no objeto de pesquisa. Neste raciocínio, segundo Paulo Netto (2011), a pesquisa exclui qualquer neutralidade e possui características objetivas como prática social e histórica.

- ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais”. (PAULO NETTO 2011, p. 18).

³ “Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso- cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. (PAULO NETTO, 2011, p. 20).

⁴ “Para Marx, como para todos os pensadores dialéticos, a distinção entre aparência e essência é primordial; com efeito, toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1974b, p. 939); mais ainda: “As verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (Marx, 1982, p. 158). Por isso mesmo, para Marx, não cabe ao cientista “olhar”, “mirar” o seu objeto - o “olhar” é muito próprio dos pós-modernos, cuja epistemologia “suspeita da distinção entre aparência e realidade”. (SANTOS, 1995, p. 331 *apud* PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Esta concepção marxista de teoria não é uma reflexão mecânica, o papel do pesquisador não é passivo no processo do conhecimento para compreender a essência do objeto estudado, sua estrutura, sua dinâmica, além de entender seu processo, mobilizando o máximo de conhecimento, com explana a citação:

Voltemos à concepção marxiana de teoria: a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo (PAULO NETTO, 2011, p.25).

O pesquisador, movido pela criatividade e imaginação, é o sujeito fundamental para o processo de pesquisa, caracterizando o sujeito pesquisador por apodera-se do objeto de estudo, refletindo assim, suas diferentes formas de desenvolvimento, percepções e conexões desse objeto. Marx (PAULO NETTO, 2011) explana que o pesquisador precisa olhar como o objeto de pesquisa muda e quais situações estão conectadas:

O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16 *apud* PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Para melhor compreensão do meu objeto de pesquisa, faço apropriação dos elementos do método de Marx explanado por Paulo Netto (2011), sendo eles: conhecimento acumulado, teoria (estrutura/dinâmica), objeto de pesquisa, objetivo do pesquisador, capturar a essência, objetividade, prática social e histórica e, por fim, a síntese.

Utilizando as proposições introdutórias do método de Marx citadas até agora, o objetivo deste do capítulo pode ser configurado com as seguintes perguntas: Compreender o que é Obra de Arte Total? Qual seu contexto histórico? Qual a teoria construída entorno desse conceito? Qual é a essência desse conhecimento que devo capturar para empregar na sala de aula?

1.2 Obra de Arte Total Positiva Direta:

Nasce a palavra com K. F. E. Trahndorff e o conceito com Richard Wagner

Para compreender o conceito de Obra de Arte Total, opinei por desenvolver esse entendimento inicialmente a partir do manuscrito de Odo Marquard⁵ por identificar neste texto, uma tentativa de classificação do objeto da pesquisa. Por necessidade didática, foi preciso traçar o percurso desse conceito como: contexto histórico, suas concepções filosóficas e estéticas, seus processos práticos para entender o instrumento metodológico que caracteriza a Obra de Arte Total.

De acordo com Marquard (1983), o conceito surgiu na teoria estética do século XIX, entendido como uma combinação holística da arte, ou seja, música, dança, teatro e artes visuais. As artes estariam em síntese, sem uma delimitação muito clara das linguagens artísticas. Para aprofundar minha argumentação utilizo o manuscrito de Odo Marquard, professor de filosofia estética da Universidade de Giessen.

Segundo Odo Marquard (1983), a Obra de Arte Total é um conceito que tem identidade filosófica da arte que traz um extenso histórico marcado por meio de símbolos e posições. Para Marquard, a Obra de Arte Total nasceu da filosofia estética, sendo importante mencionar que o autor alemão inicia seu texto com uma brincadeira cognoscível quando analisada na esfera da língua alemã.

A formação de palavras na língua alemã é feita por meio de palavras compostas, significando ideias claras, objetivas e de maneira pragmática. Esse processo de aglutinação e de justaposição de palavras em apenas um vocábulo faz com que a língua alemã realize um recorte de mundo único, isto acontece devido à objetividade da língua, de contextos e de concepções elucidadas em apenas uma única palavra.

Marquard (1983) faz um trocadilho com o vocábulo *Gesamtkunstwerk* (Obra de Arte Total), uma vez que a língua alemã possui palavras compiladas, ou seja, dando um significado sintético e característico da própria língua. Essa cultura linguística modifica uma determinada palavra aglutinando a outras palavras e, por fim, Marquard pergunta: o que é Obra de Arte Total? Para o autor, o conceito de construção da obra de arte que se inicia no período romântico.

⁵ C.f. *Gesamtkunstwerk und Identitätssystem: Überlegungen im Anschluss an Hegels Schellingkritik*. (Obra de Arte Total e Sistema de Identidade: considerações a partir da crítica de Hegel a Schelling). Frankfurt am Main: Sauerländer Verlag, 1983.

No século XVIII, o conceito de Deus, bem como o conceito de Deus criador de uma determinada realidade, entra em discussão. À medida que iniciam as dúvidas sobre a capacidade do homem de criar a realidade, surge a necessidade de que outro conceito o substitua (MARQUARD, 1983).

Nessa perspectiva, Marquard (1983) afirma que a ideia de sistema foi criada para lidar com a questão da incerteza de quem está dirigindo o processo de criação da realidade, já que nem Deus, nem o homem, se baseavam em crenças específicas sobre o mundo. Esse novo conceito teve muito sucesso na filosofia do idealismo alemão.

Para o autor (MARQUARD, 1983), a obra de arte mantém sua relevância santificada de outrora, foi necessário a transição da esfera religiosa para filosofia estética⁶, ou seja, um processo entre as belas artes carregado de autorredenção da humanidade concebida por um gênio artista.

Na interpretação de Marquard (1983), a Obra de Arte Total possui um primeiro requisito, compreender que essa arte está implicada no processo moderno com uma identidade na teoria estética da obra de arte entendida, sobretudo, para o campo da filosofia estética², inventada depois 1750, como redentora da arte sob o prisma das condições protestantes.

O segundo requisito da obra de arte total é o conceito do processo de criação do vocábulo Total. Na medida em que o foco da arte muda da beleza para as preocupações filosóficas, se fez importante o processo da criação do total, que para o autor (MARQUARD, 1983) é a compreensão da criação da realidade através da arte ou do pensamento estético.

⁶ “Com esse termo designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo. O substantivo foi introduzido por Baumgarten, por volta de 1750, num livro (*Aesthetica*) em que defendia a tese de que são objeto da arte as representações confusas, mas claras, isto é, sensíveis mas “perfeitas”, enquanto são objeto do conhecimento racional as representações distintas (os conceitos). Esse substantivo significa propriamente “doutrina do conhecimento sensível” [...] Dissemos “arte e belo” porque as investigações em torno desses dois objetos coincidem ou, pelo menos, estão estreitamente mescladas na filosofia moderna e contemporânea. Isso não ocorria, porém, na filosofia antiga, em que as noções de arte e de belo eram consideradas diferentes e reciprocamente independentes. A doutrina da arte era chamada pelos antigos com o nome de seu próprio objeto, poética, ou seja, arte produtiva, produtiva de imagens [...] A partir do séc. XVIII, as noções de arte e belo mostram-se vinculadas, como objetos de uma única investigação; essa conexão foi fruto do conceito de gosto, entendido como faculdade de discernir o belo, tanto dentro quanto fora da arte. A investigação de Hume Sobre a norma do gosto (1741) já supõe essa identificação, assim como a de Burke, Sobre a origem das ideias do sublime e do belo (1756; cf. V, I), e o ensaio de G. SPALLETI, *Sopra la bellezza* (1765; cf. §§ 19-20). Mas foi sobretudo Kant quem estabeleceu a identidade entre artístico e belo, ao afirmar que “a natureza é bela quando tem a aparência da arte”; e que “a arte só pode ser chamada de bela quando nós, conquanto conscientes de que é arte, a consideramos como natureza” (*Crít. do juízo*, § 45). Finalmente, Schelling invertia a relação tradicional entre arte e natureza, fazendo da arte a norma da natureza e não o contrário. Para Schelling, a arte é a realização necessária e perfeita da beleza a que a natureza só chega de modo parcial e casual (*System des transzendentalen Idealismus*, 1800, VI, § 2; cf. “As artes figurativas e a natureza”, 1807, em *Werke*, VII, pp. 289 ss.).” (ABBAGNANO, *Dicionário de Filosofia*, p. 367).

O terceiro requisito da Obra de arte total é quando o primeiro e o segundo requisito se fundem, a obra de arte se torna teoria estética e a teoria estética se torna obra de arte. Segundo Odo Maquard (1983), a obra de arte só mantém sua aura pela ênfase da filosofia estética em conjunto com o processo de criação da realidade, compreendido pelo vocábulo *Total* e concebido inicialmente como uma teoria estética com a finalidade de criar a própria realidade, uma vez que para o autor “a própria realidade não é mais a obra de arte, mas a obra de arte, por sua vez, quer se tornar realidade” (MARQUARD, 1983, p. 44).

A Obra de Arte Total se apodera das artes individuais formando um sistema dialético da arte refugiada por diversas linguagens artísticas, para melhor compreensão deste conceito, Marquard (1983) divide em tipologias, representada por artistas, movimentos e diferentes técnicas, que empreenderam teoria e processos criativos.

Para melhor compreender o conceito de Obra de Arte Total e aplicá-la no espaço da sala de aula, opinei por duas vertentes, sendo elas: 1. Obra de Arte Total Direta Positiva; 2. Obra de Arte Total Negativa Direta. Para Marquard (1983) a Obra de Arte Total Direta Positiva é representada por K. F. E. Trahndorff⁷ e Richard Wagner, já a Obra de Arte Total Negativa Direta é representada pelos movimentos Futurista, Dadaísta e Surrealista.

A Obra de Arte Total direta positiva (MARQUARD, 1983), mais conhecida por Richard Wagner pela apropriação da palavra Obra de Arte Total, não foi cunhado pelo compositor, mas pelo filósofo Karl Friedrich Eusebius Trahndorff em 1827, em seu texto intitulado *Ästhetik oder Lehre von Weltanschauung und Kunst* (Estética ou da ideia de mundo e de arte). Trahndorff entendia que todas as linguagens artísticas poderiam derivar para uma única arte, ou seja, como explana o autor abaixo:

Falamos acima, na seção da arte do Som da Palavra (§. 57 S., 2z), sobre o fato de que as quatro artes, chamadas de Arte do Som da Palavra, da Música, da Mímica e da Dança, terem a possibilidade de fluírem em conjunto. No entanto, esta possibilidade é baseada em um comando que existe em toda a arte que se esforça para formar uma *Gesamt-kunstwerk* (Obra de Arte - Total) por parte de todas as formas da Arte. É uma busca que existe originalmente em todo o campo da arte. Uma vez que é reconhecida a unidade de sua existência, esta possibilidade não se dá apenas nas artes acima

⁷ “Trahndorff Karl Friedrich Eusebius: escritor filosófico, nascido em Berlim em 1782, como filho de um músico frequentou a escola em *Oels* a partir dos doze anos de idade, onde seu pai foi nomeado diretor da Capelle do Duque de Brunswick-Oels. Estudou teologia e filologia em Königsberg a partir de 1801 e recebeu um cargo de professor em Löbenicht'sche Schule. De 1806 a 1812 foi professor no Ginásio de Bialystok, mas em 1813, mudou-se para Berlim, onde foi empregado como professor de gramática até 1839 e estava continuamente envolvido em trabalhos científicos. Além de numerosos artigos espalhados em revistas, escreveu uma série de grandes obras filosóficas nas quais ele aparece como um pensador independente, utiliza sistematização programática em dogmas criticando a escola hegeliana e o racionalismo em geral. Morreu em idade avançada em 1863”. TRAHNDORFF. *In.*: Biografia em alemão - Trahndorff, Karl Friedrich Eusebius (deutsche-biographie.de). Acesso: 26/04/2023.

mencionadas, mas em todas. Somente no campo da arte, desde que se mostre na criação um princípio de forma eficaz, encontramos a energização do aspecto temporal ou teleológico para o espacial e elástico para prolongar a ligação do espaço- elástico para além do temporal ou teleológico” (TRAHNDORFF, 1827, p. 312).

A ideia de fusão das linguagens artísticas não é nova, remonta ao século XVIII, principalmente no campo de paisagismo e da jardinagem, mas essa palavra não ficou conhecida até os dias de Wagner, como destaca Hilda Meldrum Brown⁸: “O conceito da *Gesamtkunstwerk* era, naturalmente, neste momento ainda desconhecido. O termo foi rastreado até o teórico Eusébio Trahndorff (1782-1863) e publicado em 1827, mas não se generalizou até os dias de Wagner” (BROWN, 2016, p. 17).

O embrião do conceito da Obra de Arte Total foram os jardins-paisagens. Embora não houve um conceito programático, a narrativa visual pretendia atingir um quadro mitológico, partindo do simbólico (opera por meio do metafórico) e do alegórico (representa uma abstração) através de formas encontradas na escultura e pintura, atendendo um aspecto superior e mais significativo do que um jardim conceitual.

Nesse contexto embrionário, paisagem se uni com a poesia e a pintura para contar a história de personagens mitológicos, tratados nesses jardins. Para Brown (2016), a cidade de *Worlitz* localizada na Alemanha, concentra jardins-paisagens planejados no século XVIII, com diversos componentes, edifícios, parques e extensões agrícolas servidos de propósitos estéticos. Dispositivos como esses têm semelhança com os recursos de transição que conectam cenas em um drama ou ópera.

A Obra de Arte Total é um conceito mais amplamente desenvolvido por Richard Wagner durante o seu exílio na Suíça, local onde redigiu e formulou sua concepção estética nos escritos intitulados *Arte e Revolução* (2000), *Obra de arte do futuro* (2003) e *Opera e Drama* (2005). Wagner procurou delinear um quadro histórico argumentativo da idealização da Obra de arte total, ressaltando não apenas a união das artes separadas - poesia, dança e música a serviço do drama, como também o aspecto comunitário, sendo a função social, ética e religiosa a de unir o povo e de promover um elo anímico entre todos os sujeitos por meio da arte.

Tal obra de arte reúne todos os gêneros ou meios expressivos transcendentais à

⁸ Sua pesquisa nos últimos anos tem sido altamente interdisciplinar, examinando a relação entre literatura, teatro, música e visual, especialmente nos campos do romantismo alemão e de Richard Wagner. A Obra de Arte Total está presente em sua pesquisa por dedicar livros sobre Richard Wagner, onde combinam várias dessas áreas de pesquisa e são apoiados pelo *Leverhulm Trust (Honorary Research Fellowship)* e pelo *Hawthornden Fellowship of the International Writers' Retreat*.

separação dos ofícios artísticos, capaz de buscar a elaboração das condições históricos-sociais em que está inserido o sujeito, buscando ainda a formação e o desenvolvimento do puramente humano, expressão esta utilizada por Wagner em sua obra intitulada *Obra de arte do futuro* (2003).

Richard Wagner, postulou seus manuscritos imerso no espírito romântico e nacionalista que marcou a cultura, a sociedade e a política da primeira metade do século XIX na Europa, como manifestou em seu esboço biográfico (2000). Participou intensamente do movimento literário chamando *Vormärz*⁹, pois havia uma ligação estreita entre atividade cultural e compromisso político. Ser romântico era a transformação através de revoluções liberais que, trilhava o racionalismo, a reflexão solitária, manifestando a melancolia, o desengano, os sonhos, a evasão e a rebeldia:

Mas agora veio a Revolução de Julho, de repente, me tornei um revolucionário e cheguei à conclusão que toda pessoa mais ou menos ambiciosa deve ocupar-se exclusivamente com política. Eu só me sentia confortável lidando com escritores políticos: também comecei uma abertura que tratava de um assunto político (WAGNER, 2020, p. 62).

Os autores de *Vormärz* estavam bem cientes do atraso da vida política alemã, foi um movimento anterior a unificação da Alemanha que ocorreu em 1866. Em suas visões políticas, eles não seguiram as tradições estabelecidas. Em vez disso, deram expressão literária na esperança de que as condições sociais pudessem ser alteradas para liberdades civis.

A consciência política do povo deveria ser despertada diante a falta de direitos e o empobrecimento das massas esfomeadas. Para isso acreditava que uma reforma estética, principalmente na ópera, seria fundamental para este despertar.

O jovem Wagner exercia sua rebeldia; “naquela época eu tinha 21 anos, com vontade de aproveitar a vida e ter uma visão de mundo alegre ‘*Ardinghello*’ e ‘a jovem Europa’ assombrava meus nervos a Alemanha parecia para mim apenas uma pequena parte do mundo” (WAGNER, 2020, p. 64).

⁹ “*Vormärz* refere-se ao movimento literário, levou à revolução burguesa alemã, seu início é interpretado de forma diferente na historiografia literária alemã (1815, 1819, 1830 e 1840). Foi um grupo de autores que se orientaram pelas ideias liberais burguesas”. (Disponível em: <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch/artikel/vormaerz-und-junges-deutschland>. Acesso em: 01 Maio. 2022). *Vormärz* não possui uma tradução literal plausível para a língua portuguesa, visto que é a união de dois vocábulos, a preposição *vor* (à frente de) com *März* (Março), significando assim, o tempo à frente que viria antes da Revolução de Março de 1848.

Contudo, a proposta da Jovem Europa trazia uma relação de autores e obras importantes, destacando o fascínio geral do romantismo pelas paisagens e pelos povos de cada país correspondendo ao fenômeno de ideários culturais com proliferação do regionalismo e costumes locais em cada nação:

O político e ativista Giuseppe Mazzini, conhecido por “Alma de Itália”, expressou a metamorfose nacionalista que acontecia na Europa desses anos num dos princípios do Ato de Irmandade com que fundou a “Jovem Europa” em 1834: “Cada povo tem sua missão geral humanidade. Essa missão constituiu a sua nacionalidade. A nacionalidade é sagrada” reuniu diferentes movimentos a Jovem Itália, a Jovem Alemanha, a Jovem Polónia, a Jovem França e a Jovem Irlanda. Estes compartilhavam objetivos políticos e estratégias, incluindo a bandeira tricolor que representava o ideal republicano. Pensavam que o nacionalismo libertaria os povos de toda a opressão porque as jovens nações dariam lugar a uma irmandade revolucionária (GÁRZON, 2017, p. 39).

O resultado desse momento na obra de Wagner está intimamente ligado ao *Vormärz* e às suas experiências criativas para o desenvolvimento de suas composições e proposições estéticas que “respiravam” nessa situação histórica. “Saí da escola e fui para a universidade, embora não tenha sido para me dedicar ao estudo da faculdade - porque ainda estava destinado à música - mas para ouvir sobre filosofia e estética” (WAGNER, 2020, p. 63).

Richard Wagner formulou sua Obra de Arte Total por meio de uma iniciativa de trabalhar com os meios da arte para regenerar a sociedade, isto é, uma arte que compreendeu o novo começo da vida humana, apontando como solução o renascimento de uma consciência coletiva, assim como outras palavras, uma marca indelével de sua essência à coletividade com a natureza (MARQUARD, 1983).

O desenvolvimento filosófico, assim como a herança criativa de Richard Wagner, deu um poderoso impulso ao desenvolvimento da arte musical. Sua adesão ao movimento *Vormärz* lhe deu o convívio com ideias pré-revolucionárias, influenciando toda sua obra estética e artística. Segundo Hollinrake (1995), Wagner teve obsessão pelos textos de Schopenhauer¹⁰ e grande influência de Feuerbach, dedicando seu manuscrito *Obra de Arte do Futuro* a Feuerbach, filósofo que o inspirou em seus textos poéticos de *Anéis do Nibelungo*:

Feuerbach, de fato, viria a colorir todos os tratados teóricos do período de Wagner em

¹⁰ “A estética de Schopenhauer, também, foi importante para Wagner, que nela encontrou um meio de explicar o domínio da música entre os elementos de sua nova forma de arte sintética (apesar de Schopenhauer haver desprezado a ópera como um gênero fraco precisamente porque implicava uma fusão de meios”. (HOLLINRAKE, 1995, p. 162).

Zurique, incluindo, de forma mais especial, *Das Kunstwerk der Zukunft* (A obra de arte do futuro) [...] A influência de Feuerbach também se faz sentir no texto poético do Anel [...] sem que isso fosse admitido - em termos do “Eu” ou “Você” de *A essência da cristandade* [...] O contraste entre a deificação do homem em Feuerbach e o desespero de Schopenhauer com a condição humana dificilmente poderia ter sido maior (MILLINGTON, 1995, p. 162).

O compositor, partindo de conceitos filosóficos, constatava que a arte considerada mais elevada tinha se tornado coisa do passado. Para isso, elaborou três passos dialéticos para sua *Obra de Arte do Futuro*, embasou sua tese nas artes da Grécia antiga, na qual a arte era a contemplação da necessidade como força vital impelida no devir¹¹ natural. A antítese era o segundo passo para a obra de arte total, compreendida como o mal-estar da era moderna, ou, para melhor compreensão, a reflexão de seu momento presente.

Já a síntese, é o terceiro e o último passo, sendo a sociedade do futuro a capacidade tecnológica e dialógica para fomentar a Obra de Arte Total. Cada uma dessas etapas é avaliada por Wagner como um passo necessário e indispensável no desenvolvimento da Obra de Arte Total como um percurso para uma arte puramente humana.

A tese de Wagner via uma situação ideal na antiguidade grega, especificamente na época pré-socrática, visto as condições ideais para uma Obra de Arte Total, pois o pensamento das explicações em torno da origem e do funcionamento dos seres humanos eram através de concepções místicas que se opunham e, simultaneamente, se completavam.

O espírito trágico partilhava o ser humano concebido como seres estéticos enquanto a arte era uma produção coletiva, genuína de seu povo, portanto, de carácter popular. Isso explicava a tragédia grega como uma Obra de Arte Total em que o gesto, a palavra, a dança e a música estavam lado a lado em pé de igualdade:

Porque, na tragédia, o Grego reencontra-se a si mesmo, sobretudo, reencontrava a parte mais nobre de si próprio enlaçada com os mais nobres elementos da essência geral do conjunto da nação. Por intermédio da obra de arte trágica, o Grego exprimia a sua interioridade, dava voz ao oráculo da Pítia que transportava no mais íntimo de si mesmo: ao mesmo tempo Deus e sacerdote, homem divino magnífico; ele exprimindo-se no todo, o todo exprimindo-se nele; como uma fibra de entre os milhares que fazem uma planta rebentar da terra, viver, elevar nos ares o seu recorte grácil e gerar aquela flor que lança em teor o delicioso perfume da eternidade. Essa flor era a obra de arte e esse perfume o espírito grego (WAGNER, 2000, p. 43).

Podemos entender que para Wagner (2000) existia uma consciência coletiva percebida

¹¹ “Processo de mudanças efetivas pelas quais todo ser passa [...] Movimento permanente que atua como regra, sendo capaz de criar, transformar e modificar tudo o que existe; essa própria mudança”. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/devir/>. Acesso em: 01 Maio. 2022).

e sentida, em movimento com suas angústias, sonhos, indagações, formando assim, aptidões em confluência como elementos da natureza comum de todo um povo. Na obra de arte grega, o grego, sujeito protagonista da ação, manifesta seu interior articulando com sua cultura popular, sendo a cultura a característica do seu “ser”.

Este homem, de acordo com Wagner (2000), através da experiência estética, desenvolveria a capacidade do sensível, e a partir dessa percepção construiria e perceberia a realidade (Total) de diversos ângulos sob diversos aspectos.

Para Richard Wagner, na antiguidade grega, o homem já havia se separado em grande parte de sua natureza. Como substância externa desse desenvolvimento, ele subordinava sua individualidade artificial à vida representada pelo Estado, assim, a vida do grego era caracterizada por sua luta entre sua natureza involuntária e as exigências que lhe eram feitas pela sociedade.

Uma vez que o pré-requisito para a Obra de Arte Total seria uma forma integral de sua sociedade, na qual a consciência cultural encontraria sua expressão, o colapso do Estado grego deveria logicamente resultar na desintegração da Obra de Arte Total.

O declínio da tragédia está relacionado precisamente com a degradação do estado ateniense. Tal como o espírito coletivo se desintegrou em mil tendências egoístas, também a tragédia, essa grandiosa (obra de arte global), se dissolveu nos elementos artísticos nela contidos (WAGNER, 2000, p. 44).

Em sua reflexão, a fragmentação das artes tem suas origens na dissolução da polis ateniense. A separação das artes individuais que havia ocorrido nessa época foi mantida por longo período no pensamento criativo. Essa ação intelectual pode ser explanada pelo ideal de Wagner no puramente humano, observado em sua interpretação da antiguidade.

Em síntese, a tese da concepção wagneriana da Obra de Arte Total remonta da Grécia pré-socrática, pois para Wagner (2000), o espírito grego partilhava a concepção do ser humano estético, a arte era produção coletiva, genuína, humanista e de característica popular. A obra de arte era um elemento essencial de sua cultura, a arte e o povo grego era indivisível do todo. Em contrapartida, a dissolução do estado grego resultou na fragmentação da arte e a perda de sua aura.

Wagner, em seu livro *Ópera e Drama*, descreveu e criticou a contemporaneidade de sua época, onde a arte era praticada de forma fragmentada e longe do coletivismo, ou seja, a antítese. Para ele, essa separação era a reação resultante do sentimento de individualidade que emergia os sentimentos do período romântico, algo que caracterizava o nível de desenvolvimento estético de sua época.

Em *Ópera e Drama* empreendeu uma abordagem no prisma teórico, analítico e prático sobre a problemática da ópera vigente da época. Para o compositor, a ópera deveria ter como meta o viés social e intelectual, além de uma afirmação estética, isto é, sua busca era com base em uma arte baseada em um conjunto de princípios.

Seu longo manuscrito delega em seu texto um esquema programático para a reforma da ópera, além de criticar o mundo operístico vigente para construir seu raciocínio teórico. Sua linha de raciocínio vislumbrava a possibilidade de ação prática para a reforma de quadros teóricos em um embasamento reflexivo do teatro musical pensado para impactar o gênero ópera:

Em *Oper und Drama* (Opera e Drama, 1850-51) - principal entre seus primeiros tratados teóricos - ele afirmou que “nosso público que vai ao teatro não tem necessidade de obras de arte; ele quer se *divertir*, quando toma seu lugar diante do palco, e não se concentrar, e a necessidade da pessoa dada a diversão é meramente de *detalhes* artificiais, e não de unidade artística. Esse soberano que dá ordens”, conclui, “é o filisteu” (WEBER, 1995, p. 175).

Decorrente do espírito dos movimentos históricos vigentes, diante a pouca mudança social que sucedeu no movimento político daquela época, Wagner começou a construir uma crítica a execução incessante de formas musicais estrangeiras. Remonta sua visita a Viena, país de cultura germânica, em que relata a exaustão ao escutar incessantemente Zampa na cidade de Praga: “O que ouvi e vi lá não me edificou muito, aonde quer que eu fosse, ouvia “Zampa” e os pout-pourri de Strauss sobre “Zampa”. Ambos - e especialmente, nesse tempo - um horror para mim.” (WAGNER, 2020, p. 63). Esse estilo de valsa não era original da região que visitava, por isso, segundo o próprio relato de Wagner, não acrescentou nada para compositor que o levasse a uma reflexão maior da arte empregada no momento de sua visita.

Em síntese, a antítese de Richard Wagner é a arte para fins de entretenimento, uma arte artificial que não conduz a arte para transformação da sociedade, ou seja, essa arte não muda nenhuma realidade, sem conexão com a cultura popular daquela região, é estática para promoção do bem-estar social e produz uma traição da aura artística da obra de arte.

Para o compositor houve um tempo de latência da arte e de suas linguagens sob o prisma da totalidade, prevalecendo uma racionalidade discricionária, uma vez que em sua concepção, a arte e a ciência estão relacionadas com a natureza humana e caracterizadas pela totalidade. Wagner entende a ciência como a instância do homem que compõe a realidade dos fenômenos numa multiplicidade de detalhes.

realidade, da religião à natureza. Daí que, no início da ciência, o homem esteja face à vida tal como estava face aos fenômenos da natureza. A ciência acolhe a arbitrariedade das instituições humanas na sua totalidade, enquanto a vida segue um desenvolvimento não arbitrário, necessário (WAGNER, 2003, p. 13).

Wagner acredita que a ciência é o caminho para consciência do homem nas dependências a que ele está acometido pelo mundo externo e a autoridade que ditam as regras, os regimes sociais, econômicos, políticos e morais tão distantes do que é inato ao humano: “A ciência é, portanto, o meio do conhecimento, o seu procedimento é mediato, o seu objetivo é mediador; [...] da realidade da vida, então tal reconhecimento ganha a sua expressão imediata mais sincera na arte, ou mais exatamente, na obra de arte” (WAGNER, 2003, p. 14).

Wagner (2003) tinha como síntese da Obra de Arte Total, a sociedade do futuro, pois é um entusiasta da ciência e tecnologia que iniciou seu germinar no século XIX, vislumbrando a realização do puramente humano que constatou existente em seus documentos estéticos. O compositor projetou sua perspectiva estética, o homem através da ciência, como uma representação do desejo profundo existente na natureza, esse sentimento inerente conduziria o indivíduo da dissociação das linguagens, por isso esse é o último passo de reflexão para a prática da síntese das artes.

Com isso, o espírito humano estaria na totalidade da natureza e em suas relações no pensamento coletivo. “Não pode o espírito solitário, que aspira à sua redenção na natureza por via da arte, criar a obra de arte do futuro: só o espírito coletivo, que encontrou na vida sua satisfação, consegue criá-la” (WAGNER, 2003, p. 38).

O espírito coletivo, citado pelo compositor, contraria o entendimento da época de solidão romântica, a saber, aquele que anseia em retornar a natureza, que é incapaz de encontrar a satisfação no presente moderno, mas também na natureza humana que se apresenta no plano histórico, cuja o intuito consegue conciliar-se com a vida no sentido universal.

O espírito que anseia pelo retorno da natureza, e que, portanto, é incapaz de encontrar satisfação no presente moderno, encontra não apenas na totalidade da natureza, mas designadamente também na natureza humana que no plano histórico se lhe apresenta, as imagens por intermédio de cuja intuição consegue conciliar-se com a vida, em sentido universal (WAGNER, 2003, p. 38).

O compositor acreditava que o desenvolvimento humano se dava no universalismo comunitário: “O universalismo ou o ‘comunismo’ de Wagner previa a 3ª realização futura - em analogia com sua concepção do espetáculo trágico grego – de uma unidade em ato entre o povo/comunidade e o belo artístico, que seria a mais alta realização da cultura ou do espírito”

(GABRIEL, 2020, p. 199).

Em síntese, a sociedade do futuro alcançaria a realização do puramente humano através da ciência, para alcançar o universalismo comunitário da arte como uma unidade artística, transformando a realidade. A ciência segundo Wagner (2003), é o caminho da consciência através de procedimentos mediadores. Dessa maneira, a obra de arte do futuro conseguiria criar a realidade (total) comunitária e universal.

A Obra de Arte Total wagneriana buscou concretizar em uma unidade de sentido entre diversas artes, como uma estética que se manifesta através da totalidade, oferecendo uma nova percepção do fazer artístico, uma diáspora entre as artes egoístas e solitárias por um curso que repunha a unidade entre as artes, para isso. Praticou o conceito de Obra de Arte Total no seu drama musical.

O drama musical wagneriano, cunhado pelo compositor e praticado em suas composições mais maduras, onde os principais modelos foram *Singspiel*, estilo de composição associada à música folclórica e uma história tradicional de amor e forças sobrenaturais, muito utilizado pelo compositor Carl Maria von Weber.

Wagner propõe a Obra de arte total como um instrumento para desencadear impulsos para transformar a sociedade, rejeita o conceito aristotélico de mimesis. De acordo com sua teoria, a poesia imitativa não seria capaz de trazer à tona essa transformação, e, apenas seria capaz de retratar a natureza humana que existia na civilização moderna de forma alienada.

O ponto de referência de Wagner foi o conceito grego de *mousikê*¹² como uma unidade da arte do som, da dança e do modelo teatral da tragédia ática do apogeu de Atenas. Esses princípios alimentaram sua construção de estética política, aliado a uma ideia de democracia igualitária e de participação de toda a nação na realização da Obra de arte total.

A expressão “drama musical wagneriano” se referiu a uma conexão particularmente íntima entre música e drama. Praticando uma fusão da ação da atuação, ou seja, o gesto, os traços faciais, o movimento e os equipamentos cenográficos - elementos que constituíam ações musicais visualizadas e a união do som com ação teatral. Tudo faz parte do drama compreendido por Wagner, visto que a música conduz a partir de sua exposição sonora: “Na teoria estética de Wagner, o drama é a essência - simultaneamente premissa e conclusão - da conjunção do texto, da música e da ação no palco. O texto exatamente como a música, é um dos meios, enquanto o drama é o fim” (DEATHRIDGE e DAHLHAUS, 1988, p. 128).

O drama musical fez o compositor criar procedimentos estéticos musicais para a

¹² “O termo *mousikê*, tal como é retratado nos dicionários, significa o que concerne às musas, à poesia ou às artes [...] muitas vezes *mousikê* tem um valor mais abrangente e corresponde às noções ‘formação’, ‘educação’ e até de ‘filosofia como sabedoria elevada’”. (C.f: AGUIAR, *Mousikê e Paideia na República de Platão*. p. 125).

prática da Obra de Arte Total que são etapas que orientam a organização do material dramático, o *Leitmotiv*¹³ é um passo decisivo para uma síntese profunda dos elementos da Obra de arte total e o instrumento para sua arquitetura.

O *Leitmotiv* representa a garantia de continuidade da ação e da música no drama musical, utilizado para articular a coerência formal do drama através de reiteradas repetições do tema ou motivo musical principal da obra. Porém, modificado para um personagem, uma determinada ação, um objeto ou atmosfera ligada à ideia do drama desenvolvido. Para se obter um feito dramático, o tema específico, isto é, o *Leitmotiv*, serve para recordar a ideia da ação encenada em diversas situações, desenvolvido ou transformado com a evolução do drama.

A repetição de motivos é um instrumento eficaz para dar unidade ao conjunto e forma uma teia do drama. Esses motivos significam ações dramáticas que são concomitantes com o texto de maneira variada, elas culminam em camadas adicionais de significância por meio do reaparecimento para contextos dramáticos apropriados no decorrer do drama. Essa reiteração de temas adota o processo simultâneo em direção à configuração de uma estrutura mais ampla desses motivos conforme seu efeito dramático na estrutura musical no decorrer do drama.

Desta forma, a identificação e rotulação dos *Leitmotiv*, à semelhança de uma ponte que se destrói ao chegar na outra margem, desempenha uma função exclusivamente heurística: as “chaves” pronunciam a primeira palavra e não a última acerca dos processos dramático-musicais e servem meramente como meio de penetrar no denso sistema de relações. O ouvinte, cuja familiaridade com a obra permite avançar e retroceder constantemente durante a escuta, tem consciência de que formas musicais e as funções dramáticas são apenas relativas e não mais absolutas (DEATHRIDGE e DAHLHAUS, 1988, p. 98).

Portanto, o *Leitmotiv* é o instrumento que caracteriza a construção da Obra de Arte Total, um procedimento que constrói a coesão para o total das linguagens artísticas, um elemento centralizador das linguagens, um instrumento para um propósito metodológico para criar o Total e não apenas das somas das partes, para isso, é necessário abordar um tema de significado universal:

As características mais distintivas do conceito agora foram totalmente analisadas. A esses critérios, bem como envolvendo o processo de fusão entre duas ou mais formas de arte, devem ser adicionadas as qualidades de realização através dos meios formais apropriados e proporcionais em escala, capazes de expressar um assunto de significância na temática universal (BROWN, 2016, p. 265-266).

¹³ Palavra de origem alemã, sem tradução para o português, podendo ser compreendida como repetição do tema central para dar característica de totalidade do processo artístico. “Existe em função de um contexto do qual não pode se separar [...] sua característica principal é o enredar-se no todo, privando-nos de experiências auditivas que só podem se dar com e a partir deles”. (CAZNÓK, *Ouvir Wagner - Ecos Nietzscheanos*. p. 28).

Voltando para Hilda Brown (2016), autora já citada, a Obra de Arte Total, nasce de um tema universal para se materializar nas formas de arte disponíveis ao artista (ou educador). Assim deve ser entendido, ou seja, como um processo criativo que será entendido como mobilizador de temas que fundamentam o encontro com a necessidade da sociedade através do vetor *Leitmotiv*, instrumento que determina e caracteriza a Obra de Arte Total.

Em suma, neste primeiro capítulo, depreendi uma reflexão sobre o conceito de Obra de Arte Total, utilizando como metodologia de pesquisa uma apropriação/aproximação do método de Marx, a partir da interpretação de Paulo Netto.

Já em Odo Marquard (1983), a interpretação do autor de Obra de Arte Total se dá em três requisitos: a) um processo moderno com identidade na filosofia estética; b) o vocábulo total entendido com a criação da realidade através da arte; c) a fusão dos dois primeiros requisitos como objetivo de criar a realidade.

Dessa maneira, com finalidade didática, Marquard (1983) divide em tipologias a Obra de Arte Total, a saber, Obra de Arte Total Positiva Direta, representada por Trahndorff (1827), que criou a palavra Obra de Arte Total. Brown (2016) esclarece que a ideia da fusão das linguagens artísticas não é nova e remonta ao século XVIII, nos jardins-paisagens, apesar de não existir um conceito programático até os dias de Richard Wagner.

Richard Wagner foi o primeiro a delinear um quadro histórico argumentativo da idealização da Obra de Arte Total, participou intensamente do movimento *Vormärz*, movimento político que antecede a unificação da Alemanha em 1866, com visões políticas que não seguiam as tradições. A herança cultural e criativa de Wagner tem influência de Schopenhauer e Feuerbach do qual dedicou um texto poético em *O Anel do Nibelungo*.

Assim sendo, elaborou três passos dialéticos para a Obra de Arte Total: 1. Tese: A experiência estética grega desenvolve o sensível, partindo dessa percepção, constrói a realidade através da produção coletiva e de característica popular - elemento essencial de sua cultura -, conduzindo para o puramente humano; 2. Antítese: crítica da era moderna, arte artificial, fins de entretenimento, sem conexão com a cultura popular, estática, não muda a realidade, ou seja, não promove o bem-estar social; 3. Síntese: através da ciência como procedimento mediador, que conduziria a unidade das linguagens artísticas, para encontrar na natureza um desenvolvimento humano comunitário e universal.

Para concretizar sua teoria estética, praticou seu conceito de Obra de Arte Total em seu drama musical, processo criativo operístico que utilizava temas musicais da cultura popular alemã, para compor uma unidade artística. Para isso, criou procedimentos estéticos musicais sendo o elemento decisivo para síntese profunda da arte, o *Leitmotiv*.

O *Leitmotiv* é o instrumento fundamental para a concretização de qualquer Obra de Arte Total, é a repetição do tema de forma idêntica ou alterada em todas as linguagens artísticas com o objetivo e a característica principal sendo a coesão para enredar o todo, fazendo o público (ou educando) reiterar a compreensão profunda do tema para a transformação da realidade (total).

Partindo dos conceitos visitados neste capítulo, vamos compreender a classificação elaborada por Odo Marquard (1983) chamada Obra de Arte Total Negativa Direta, representada pelos movimentos Futurismo, Dadaísmo e Surrealismo. Conhecer a prática dos seus processos criativos, do seu processo histórico e de sua teoria, bem como quais elementos coincidem com a teoria wagneriana de Obra de Arte Total.

1.3 Obra de Arte Total Negativa Direta

Neste subcapítulo vamos compreender a classificação de Odo Marquard (1983), bem como qual sua ligação como a Obra de Arte Total wagneriana, em que contexto histórico está implicado a Obra de Arte Total em sua interpretação, qual sua tese, antítese e síntese, seus processos artísticos, temas e, por fim, o mais fundamental, seus *Leitmotive*.

A Obra de Arte Total Negativa Direta é nomeada por Odo Marquard (1983) por se aproximar e se distanciar do conceito e requisitos de Obra de Arte Total de Richard Wagner, tendo suas divergências representadas e fundamentadas nos movimento Futurista, Dadaísta e Surrealista.

No início do século XX, ampliou-se as descobertas científicas e o progresso inicial do século anterior, os quais colaboraram para o aprofundamento das diferenças entre classes sociais, tal como o capitalismo estabeleceu e efetuou inúmeras transformações. Nesse período surgiram inúmeras conturbações políticas, como a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, bem como o surgimento do fascismo, que praticou a “metodologia de ação difusa e fragmentada” (MESQUITA, 2020, p. 8).

Conforme afirma Marquard (1983), esse contexto histórico deu origem a Obra de Arte Total Negativa Direta, onde os artistas dos movimentos artísticos futurismo, dadaísmo e surrealismo, que vivenciaram a ascensão do fascismo, buscaram transpor o idealismo fascista latente fazendo oposição através da arte. Tais posicionamentos artísticos inauguraram na Europa uma euforia criativa que pregava a transformação de formas tradicionais em todas as artes.

Para melhor compreensão da Obra de Arte Total Negativa Direta, é importante retomar recurso técnico fundamental para a construção e estrutura da Obra de Arte Total em qualquer momento histórico, a saber, o *Leitmotiv*.

No capítulo anterior, o recurso técnico determinante para a construção da Obra de Arte Total foi o *Leitmotiv*, tal recurso nasceu da necessidade de Richard Wagner em conduzir o público à capacidade de memorização, buscando uma forma de consolidar a habilidade mental de armazenar ou lembrar o público do tema de forma mais consciente (CAZNÓK, 2000).

Para consolidar seu processo artístico da Obra de Arte Total, o Tema, elemento fundante da estrutura da obra de arte, depois de ampla exposição, passa por procedimentos de derivação, alargando, aumentando, diminuindo, interpolação e, por fim, transformando o Tema. Estes procedimentos demonstram a preocupação com a coesão para constituir uma unidade de sua criação: “Essa concepção nos introduz diretamente às preocupações do compositor, envolvido com questões formais de desenvolvimento e unidade de criação” (CAZNÓK, 2000, p. 29).

O *Leitmotiv* seria o recurso encontrado pelo compositor para promover a apreensão do Tema, é uma estrutura interna para a construção da Obra de Arte Total, de sustentação, ou seja, a coesão para construir uma unidade nas linguagens artísticas, é um requisito de quem constrói a obra de arte sem a necessidade de explicar ao público esse recurso: “É um ponto de vista de quem está ‘dentro’ do processo de elaboração, citando com estruturas musicais internas que sustentarão a coerência de seu discurso musical” (CAZNÓK, 2000, p. 29).

O público que aprecia a Obra de Arte Total, que está de fora da construção estrutural, interage com a obra através da reiteração do *Leitmotiv*, com o objetivo de conduzir a capacidade de memorização do Tema e seus significados. Wagner concebia em seus dramas musicais, aspectos importantes do *Leitmotiv* e a apreensão auditiva e visual como “atos musicais tornando visíveis” (MAGEE, 1989, *apud* CAZNÓK, 2000). A compreensão da ação dramática, auditiva, visual e conceitual, era vital para a concretização da Obra de Arte Total. Portanto, o *Leitmotiv* deve ampliar e intensificar a coesão das linguagens artísticas com o público.

Brown (2016) também define como característica da Obra de Arte Total um tema de significância universal e de construção que se fundamenta em obras canônicas, ou seja, reconhecida pelo público. A Obra de Arte Total deve ter como base um tema universal, um conceito abrangente e construído em todas as linguagens, representadas por seus artistas e movimentos da arte.

Podemos definir segundo Caznók e Brown, que o *Leitmotiv* é recurso para a ascensão do Tema, que este recurso de construção da Obra de Arte Total diz respeito a quem cria o processo artístico. O público que aprecia a Obra de Arte Total, sente seu efeito memorizando e relacionando significados. Outro aspecto importante é a apreensão visual (ação dramática, auditiva, visual, conceitual), além disso, o Tema precisa ter significância universal sem base em outra obra de arte.

Retornando ao raciocínio de Odo Marquard (1983), o autor chamou de Obra de Arte Total Negativa Direta, as aproximações e distanciamentos do conceito de Obra de Arte Total wagneriana. Com finalidade didática, enumeremos alguns itens para observar esses movimentos de Obra de Arte Total.

Em suma, a Obra de Arte Total de Richard Wagner possui as seguintes constituições:

1. Tese: Produção coletiva, característica popular, comunitária e universal;
2. Antítese: entretenimento, sem conexão com a cultura popular, não produz promoção social;
3. Síntese: crença na ciência como instrumento mediador para construir a natureza, conduzindo-a para unidades das linguagens artísticas;
4. Procedimento Artístico: Drama Musical;
5. Tema: de valor universal;
6. Recurso principal: *Leitmotiv* (repetição do tema com finalidade de memorização para a compreensão dos signos da obra).

Partindo desses princípios da Obra de Arte Total wagneriana, vamos refletir tais aproximações e distanciamentos que os movimentos futurista, dadaísta e surrealista promoveram na prática de Obra de Arte Total.

O movimento futurista subsiste intensamente na crise da modernidade, procurando nas linguagens artísticas uma resposta, mostrando e demonstrando como a sociedade pode suprimir o passado, sendo entusiasta do progresso, pregando o fim do moralismo e saudando a tecnologia.

Seu marco inicial foi a publicação do *Manifesto futurista* de Filippo Tomaso Marinetti¹⁴ publicado no jornal *Le Figaro*, seu texto inaugural é o gênero manifesto, um tipo de escrita usada para convencer ou sensibilizar e compartilhar um ponto de vista para um grande público. A

¹⁴ “Filippo Marinetti (1876-1944), escritor italiano, publicou seu ‘Manifesto futurista’ - dividido em onze tópicos - originalmente, em francês, no jornal *Le Figaro*, em 1909. O escritor teceu, em tons panfletários, uma apologética da velocidade, da eletricidade, da força bruta, além de um fervoroso elogio da guerra, ‘única higiene do mundo’, além do ‘militarismo’ e ‘patriotismo’. O nono tópico do ‘Manifesto Futurista’ é o trecho que trata, especificamente, da guerra e pode ser interpretado enquanto uma amostra das tensões que caracterizaram os prelúdios da I Guerra Mundial, quando as elites políticas e militares de várias potências econômicas e imperiais da Europa acreditavam, realmente, que a violência e a agressividade postas em prática eram a melhor forma de resolver disputas internacionais ou tensões sociais locais”. (NETO, 2017, p. 111).

característica desse movimento artístico era sugerir que as paisagens urbanas representavam o ideal para a humanidade, simbolizando a “imagem do motorista que ao pilotar o automóvel estava exercendo pleno domínio sobre a velocidade e o progresso” (NETO, 2017).

O futurismo deu o primeiro passo ao rejeitar os estilos tradicionais no século XX, os artistas se esforçaram para captar o ritmo e negar a arte estática. A ação futurista incitou a sociedade com base em questões que eram influenciadas pela velocidade tecnológica - relações sociais marcadas pela agressividade e pela competitividade.

Como pretendiam evitar qualquer relação com a imobilidade, esse pensamento artístico expressava o próprio movimento. “Os futuristas desejavam se ligar com tantas pessoas quanto possível, criando um bombardeio constante de publicidade, por meio de manifestos, palestras, exposições e performances destinadas a provocar reações na plateia” (DIXON, 2011, p. 428).

A técnica e os procedimentos artísticos do futurismo não eram novos, por exemplo, usam métodos cubistas extensivamente. Logo, o futurismo foi uma forma nova de pensar esteticamente. O que muda são os próprios conceitos de arte e os procedimentos artísticos, linguagens como, quadro-slogan, manifestações de arte pictórica, não há regras definidas e cristalizadas, entre outros meios (TRINGALI, 1990).

Apesar de seu fundador ser um literata - Felippo Tomaso Marinetti, o futurismo foi muito mais longe e investiu em todas as áreas da criação artística, lançando-se para além da estética política ou moral, numa teia de arte e vida. Foi o primeiro movimento artístico a utilizar os meios de publicidade e propaganda como uma energia vital para produção artística, um dos méritos de Marinetti, os meios de comunicação de massa, são energia vital para a cultura.

O movimento futurista foi também paradoxal, pois seu pensamento político tem diferentes posicionamentos, parte caracterizada por um patriotismo modernista que se interessava por lutas sociais e, por outro lado, existia uma retórica nacionalista e anarquista. Com a morte de seus líderes o movimento acabou perdendo força e desapareceu (NETTO, 2017).

De acordo com Netto (2017), esse movimento artístico se propagou mundialmente nas diversas formas de arte influenciando todas as linguagens artísticas, era um movimento artístico com uma filosofia politizada, além de apoiar fortemente a rápida modernização. Sua tese era captar a velocidade

O processo criativo, apesar da base ambicioso, é utilizado na técnica cubista, manifestação de arte pictórica sem regras definidas. O tema era captar a velocidade da máquina

representado pelo automóvel e por último o *Leitmotiv*, a reiteração de capturar a velocidade pelas figuras descritas em seus quadros em movimento no espaço, tentando captar de forma plástica a velocidade do objeto.

Em suma, o movimento futurista tinha algumas aproximações da Obra de Arte total wagneriana, sendo a crença na ciência como instrumento mediador, promovendo melhora nas relações sociais, pois a velocidade era um tema de relevância universal da época. Entretanto, em outros requisitos se afastava, por exemplo, o caráter não comunitário, popular e também a ação de não conduzir o indivíduo ao puramente humano, uma vez que estava relacionado com uma “ode à guerra”.

Quanto ao movimento artístico intitulado dadaísmo, surgiu durante o primeiro conflito mundial em Zurique, na Suíça, entre 1916 e 1922. Em 1916, H. Ball e sua esposa abriram um bar e o nomearam de *Cabaret Voltaire*. Eles convidaram intelectuais, políticos e artistas que eram contrários ao envolvimento da guerra (TRINGALI, 1990).

Assim surgiu o movimento artístico intitulado Dadaísmo, segundo Tringali (1990), o movimento expressou suas decepções com a tecnologia, com a religião e com a filosofia de vida vigente da época. O dadaísmo propôs que tudo estava em dúvida, um movimento que espelhava a terra arrasada pelas transições históricas.

Esse movimento artístico foi batizado pelo poeta húngaro Tristan Tzara. *Dada* provém da língua francesa e pode ter múltiplos significados podendo ser compreendido como uma expressão infantil, isto é, cavalinho de brinquedo. “Os dadaístas rejeitavam as velhas estruturas de arte e queriam escandalizar o público. Compunham poemas, imprimiam e representavam poemas e canções absurdas, e criaram objetos destinados a chocar o público” (DIXON, 2011, p. 466).

Os dadaístas eram artistas conhecidos pela contradição (TRINGALI, 1990), representados parte pelo radialismo, base conceitual marcada pela recusa a obedecer a quaisquer regras ou tradições, além de acreditarem que tudo deveria ser questionado e examinado, não acreditando em nenhuma figura de autoridade ou pensamento radical.

Apesar da contradição de negar todas as doutrinas, segundo Tringali (1990), seu terrorismo aparentemente cultural demonstra de forma ostensiva, a negação das formas e das linguagens, constituía um modelo formal que protegia valores pacifistas que estava subjacente a um idealismo a respeito da arte. Todo o pensamento dadaísta era sobre a guerra, sobre uma civilização que prometia o progresso e prosperidade para terminar em uma catástrofe

angustiante.

O artista dadaísta criava a sua arte ultrapassando limites do que era aceito como arte, pois o seu processo criativo era baseado em uma perspectiva subversiva, niilista, anárquica, cética e destrutiva. Segundo Ruzza (2016, p. 107), os dadaístas “defendem ideias anarquistas, comunistas e niilistas. Eles se posicionam contra o capitalismo burguês e a guerra promovida com motivação capitalista”.

As experiências artísticas dadaístas exploravam o sarcasmo e a ironia utilizando o improviso beirando o puro acaso como técnica principal, para os artistas isso significava o seu processo de criar arte sem pensar seriamente sobre tal questão, simplesmente seguindo o instinto do artista escolhendo os elementos que integrava a composição, com um resultado inusitado.

Na literatura dadaísta as experiências artísticas do movimento deram origem a diversos tipos de poemas (TRINGALI, 1990), com as premissas da não intencionalidade e o acaso como o poema dadaísta de Tzara, sua técnica era constituída por recortar palavras aleatórias de quem compunham o jornal. Em seguida, colocava em um saco tais palavras e depois as tirava copiando as palavras por ordem, construindo assim, seu poema, não existia a necessidade de compreensão, apenas a apreciação da criação.

A pintura dadaísta também é pensada nesta lógica da não intencionalidade e do acaso, os artistas visuais pintavam no escuro, sem usar luz para ajudá-los no processo de criação, usando apenas os instintos para criar suas pinturas, sendo esta maneira que torna esse movimento artístico único e especial (TRINGALI, 1990).

A concepção do espetáculo dadaísmo, no quesito dança e teatro (TRINGALI, 1990), adotou um estilo provocativo e escandaloso para irritar os apreciadores e fazê-los prestarem atenção na ação centrada em unificar todas as artes. A dança, o canto e a música são barulhentas e desafinadas, que às vezes, é retratada nas cenas satíricas, já os poemas, são lidos simultaneamente e acompanhados por vários sons.

Os artistas pretendiam criar uma arte revolucionária, porém, não perpetuou nenhum objetivo artístico e não chegaram a nada, sendo absorvido por outros movimentos artísticos. Inclusive, o dadaísmo se estabeleceu como vanguarda, mas perdeu forças por volta de 1923, principalmente pelos embates violentos de seus adeptos.

Podemos compreender nesta breve exposição sobre o Dadaísmo que sua tese é o sarcasmo e a ironia sobre as guerras para a conscientização da situação angustiante que a Europa

vivia. Sua antítese é o capitalismo que levou a Europa a um genocídio e a destruição. Por fim, sua síntese pode ser um ponto de resistência ao capitalismo através da arte. O procedimento artístico era a negação de formas ultrapassando os limites “não intencional” e “operações ao acaso”.

O tema é a crítica à sociedade capitalista e o *Leitmotiv* é a reiteração dessa crítica ao capitalismo quando adota objetos do cotidiano como objetos de artes, suscitando assim, a ideia do que é a arte e para que ela serve, ou seja, a repetição do tema se dá invertendo o objeto comum em arte e seu caminho inverso para salientar as motivações capitalistas.

Nesse movimento artístico podemos ver que o escárnio e a ironia eram instrumentos para alcançar uma consciência do puramente humano e do bem-estar social, negando as doutrinas da arte tradicional e criando uma apropriação de conceitos da Obra de Arte Total wagneriana. O movimento dadaísta manteve o seu posicionamento político contra o capitalismo que implicou a Europa e o mundo, afastando-se da Obra de Arte Total wagneriana quando não enxergou na ciência a mediação para construir uma arte comunitária e universal.

Em 1922, uma ala dissidente dos dadaístas deu origem ao surrealismo, André Breton, escritor e poeta francês, se manteve inserido ao movimento dadaísta, mas se tornou dissidente pelas concepções dadaístas que menosprezavam alguns valores artísticos.

O movimento artístico chamado Surrealismo criado por Breton, teve um percurso muito similar à Obra de Arte Total wagneriana, uma vez que fez uma tentativa de apropriação da recém criada psicanálise para embasar sua teoria artística. Observamos no capítulo anterior que Richard Wagner se apropriou da filosofia de Schopenhauer e de Feuerbach para embasar o seu drama musical.

O movimento da escola surrealista é datado de 1924, quando foi publicado o primeiro *Manifesto surrealista* por André Breton. O surrealismo concebia uma maneira nova de fazer arte e ver o mundo, um movimento artístico que buscou uma teoria que explicava como a realidade que parecia estanha ou irreais, mas, na verdade, eram partes do mundo (TRINGALI, 1990).

Segundo Tringali (1990), o movimento surrealista trabalhava com a contradição entre duas categorias, o primeiro, consciente e racional, onde estamos geralmente acordados e, o segundo, o inconsciente e o imaginário, onde sonhamos. Estas duas classes, que aparentemente são diferentes, trabalharam juntas para criar uma arte nova e única.

Foi nesse sentido que o surrealismo se apropriou da psicanálise, ciência esta que no

século XX e criado por Sigmund Freud. O médico, neurologista e psiquiatra austríaco, utilizou a palavra composta alemã *Psychoanalyse* (psicanálise) com conceito sintético entre psique (*Psyche*) e análise (*Analyse*), um método para uma investigação de processos mentais, chamado inconsciente (MEZENIO, 2004).

Para os artistas do movimento surrealista, o inconsciente se comunicava com os sonhos, com as fantasias, com as palavras, e a arte que se manifestavam sem querer denunciando o íntimo. Os estados emocionais como amor, medo e raiva constituíam a dimensão da nossa subjetividade humana, algo que, independentemente da ordem social, não anula sua existência do mundo real, pois é constituído materialmente e buscam acessar tais processos emocionais:

Baseava na associação livre de ideias e na liberdade da linguagem, como forma a libertar o subconsciente do realismo e do naturalismo, num automatismo psíquico que, de forma espontânea, trouxesse à tona um tipo de imaginação que não fosse limitada pelo racional e pelo experimental, dando a conhecer os processos primários pelos quais o pensamento humano acontece (RUZZA, 2016, p. 110).

O surrealismo, inspirado na psicanálise, fez o seu procedimento de investigação artística visando libertar os processos mentais do inconsciente, usando, segundo Rivera (2005), a “escrita automática” que envolvia simplesmente escrever o que viesse a mente, sem inibição, como uma associação livre, técnica primordial da psicanálise.

Segundo a autora (RIVERA, 2005), os surrealistas começaram a criar jogos que envolvia a improvisação tentando manifestar o inconsciente com o poder da criatividade. Para exemplificar, a autora cita que foi criado um jogo chamado *cadavre exquis* (cadáver esquisito), que envolvia o emparelhamento aleatório de frases escritas por pessoas diferentes.

Esse processo de criação é inspirado na regra fundamental da psicanálise chamada de associação livre. Segundo Roundinesco (1988), essa regra determina que o paciente que está sendo analisado deve dizer qualquer coisa que lhe vier à mente, mesmo que seja algo que relute em dizer. O surrealismo utilizava com frequência tal metáfora, pois utilizava esse recurso em conjunto com a linguagem de arte, possibilitando assim, a construção do simbólico do mundo real.

As metáforas nos transportam para o real humano, universo de representações que vão compondo um tecido simbólico por intermédio do qual a realidade passa a fazer sentido para o homem. A possibilidade de obter outros sentidos encontra-se no cerne da comunicação advinda do inconsciente, cuja linguagem metaforizada, revela-nos a riqueza infindável de possibilidades de representações de que o ser humano é capaz (ASSIS, 2011, p. 24).

Depois de inúmeras experimentações, André Breton decidiu por um processo

composicional que se tornou o traço definidor do processo de criação do surrealismo, o automatismo psíquico puro.

O objetivo do movimento surrealista foi promover uma mudança da realidade objetivando uma mudança social, criando condições de mudanças no aspecto individual para o coletivo, tentando, dessa maneira, conciliar sem sucesso com o marxismo cultural e a psicanálise. Na prática, limitou-se a alcançar uma libertação completa da mente humana no fazer artístico (TRIANGALI, 1990).

Para resumir, a tese surrealista foi teorizar a realidade que estava implicada, ou seja, que julgava irreal e estranha, se apropriando da psicanálise e tentando libertar o inconsciente. Sua antítese foi o momento histórico marcado pelas guerras e suas consequências humanitárias devido à uma ordem social violenta. Já a síntese, foi promover uma mudança da sociedade tentando acessar o inconsciente.

O tema do movimento surrealista era o inconsciente. Seus processos artísticos eram de associação livre, automatismos psíquicos, escrita automática, jogos de improvisação e metáforas. Seu *Leitmotiv* era os inúmeros processos artísticos que faziam a reiteração do tema, exclusivamente pensados para acessar o inconsciente.

O movimento surrealista despretensiosamente foi o que mais se aproximou da Obra de Arte wagneriana, seu percurso foi uma tentativa de apropriação da teoria psicanalítica, assim como Wagner se apropriou da teoria estética schopenhaueriana. A tese surrealista foi a de promover o bem-estar social através de uma arte que tentou explicar a realidade estranha ou irreal que fazia parte do mundo. Sua antítese encontrou o raciocínio de Wagner quando criticou o seu momento histórico, pois não o conduziu para uma promoção social. Já a síntese do movimento surrealista, acreditou em uma ciência nova para fins humanista, assim como Wagner acreditou na ciência que nasceu no século XIX.

Os processos artísticos do surrealismo são totalmente diferenciados da arte tradicional, pois usou da ousadia para compreender o inconsciente do público, seu tema era o inconsciente e o seu *Leitmotiv* a repetição de inúmeras formas de memorização dos símbolos utilizados pelos artistas que fizeram parte desse movimento.

Neste subcapítulo desenvolvi o raciocínio de Odo Marquard (1983), que classificou os movimentos Futurista, Dadaísta e Surrealista, como critério de aproximação e afastamento da Obra de Arte Total wagneriana. Podemos observar que o *Leitmotiv*, além de um recurso fundamental para promover a apreensão de um tema e de construção de unidade nas linguagens, sem a necessidade de explicação ao público, também foi uma forma que diz respeito a quem construiu a Obra de Arte Total.

O *Leitmotiv* foi utilizado como recurso para capacidade de memorização do tema e de seus significados, outro aspecto fundamental do *Leitmotiv* foi o de compreender que eram atos musicais visíveis. Logo, as linguagens artísticas deveriam ampliar, intensificar e compor camadas profundas do tema.

Compreendemos que a Obra de Arte Total precisa abordar um tema de relevância universal, o puramente humano e, além disso, a sua construção deve ser construída sem influência de outra obra artística canônica.

Foi possível observar esta ação nos movimentos futurista, dadaísta e surrealista, bem como seus processos artísticos, pois foram criados com base em um tema relevante para a sua época e com inúmeras técnicas de composição e de transformação artística por meio de *Leitmotiv*.

Todos os movimentos de vanguarda do começo do século XX têm, como objetivo, seus manifestos a superação das artes tradicionais para além das linguagens específicas da arte e de seus códigos, isso inclui a pintura, a escultura, a literatura, o cinema e o teatro, propondo um processo criativo e estético de fazer arte que desafiavam os padrões usuais.

2. Obra de Arte Total:

Compreender a realidade empírica caminhando para a teoria e conduzindo-a para uma aprendizagem concreta

Neste segundo capítulo sigo com a metodologia de pesquisa aproximação/apropriação do método de Marx, a finalidade é construir um plano de unidade para uma proposta de planejamento em conjunto com o conceito de Obra de Arte Total. Para isso, faz-se necessário considerar a perspectiva histórica-crítica na elaboração de um plano de unidade (GASPARIN, 2012), ou seja, ser iniciada e executada considerando as questões sociais existentes e prevalentes na comunidade e na sociedade.

O método de Marx, de acordo com Paulo Netto (2011), se torna mais nítido na celebre introdução do *Capital*, de 1857¹⁵, delimitando o seu objeto de investigação à produção material que compreende a produção influenciada pelo nível de desenvolvimento social e pela produção dos indivíduos inseridos na sociedade.

Para Paulo Netto (2011), Marx postulava em suas proposições que o conceito de “produção em geral”¹⁶ é um acontecimento que se aplica em todas as épocas. Do ponto de vista histórico, pode-se observar que a produção humana envolve respectivamente, a dinâmica entre a humanidade e a natureza como sujeito e objeto.

Ainda de acordo com Paulo Netto (2011), o autor enfatiza que Marx destaca a presença de uma conexão desequilibrada entre avanço da produção material e a produção artística, sofrendo uma progressão desigual, porém, suas proposições explanam que compreender plenamente a produção burguesa moderna é crucial para compreender totalmente a complexidade dessas relações sociais:

Marx está convencido, em função dos estudos históricos que já realizara, de que “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção”. E deixa bem claro que o conhecimento rigoroso da sua produção material não basta para esclarecer a riqueza das relações sociais que se objetiva no marco de uma sociedade assim complexa; por exemplo, no trato da cultura, Marx enfatiza a

¹⁵ “A célebre “Introdução”, onde a sua concepção teórico-metodológica surge nítida. Ele inicia a ‘Introdução’ delimitando com clareza o seu objeto de investigação: a produção material, só pode ser produção de “indivíduos produzindo em sociedade”. (PAULO NETTO, 2011, p. 37).

¹⁶ “Por isto mesmo, Marx considera que a “produção em geral” é uma abstração, que denota apenas um fenômeno comum a todas as épocas históricas: o fenômeno de, em qualquer época, a produção implicar sempre um mesmo sujeito (a humanidade, a sociedade) e um mesmo objeto (a natureza). Este fenômeno confere unidade à história da humanidade, mas unidade não é o mesmo que identidade: é preciso distinguir “as determinações que valem para a produção em geral” daquelas que dizem respeito a certa época; do contrário, perde-se a historicidade na análise. (PAULO NETTO, 2011, p. 37).

existência de uma “relação desigual do desenvolvimento da produção material face à produção artística” e assinala ainda a dificuldade para clarificar “de que modo as relações de produção, como relações jurídicas, seguem um desenvolvimento desigual” (PAULO NETTO, 2011, p. 38).

A teoria social¹⁷ proposta por Marx (Paulo Netto, 2011) possui como fundamento uma reflexão aprofunda sobre a produção da vida social e suas condições implicadas na produção material, o autor ressalta que o pesquisador só será rigoroso ao objeto pesquisado se preencher esse requisito.

Este requisito fundante é primordial para uma aproximação/apropriação do método preconizado por Marx¹⁸ (PAULO NETTO, 2011), sendo materialista por fazer clara distinção entre realidade (ordem do real) e pensamento (abstração). Suas proposições iniciam-se com dados concretos e, por meio de análise, gradualmente abstrai conceitos, essa abordagem é o percurso de um processo metódico.

Após esse procedimento analítico, Marx (PAULO NETTO, 2011) procura alcançar “determinações mais simples”¹⁹ ao entendimento do concreto e do real, ou seja, Paulo Netto (2011) explana que seria “a viagem de modo inverso (...) mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém, como uma rica totalidade de determinação e relações diversas” (PAULO NETTO, 2011, p. 43).

Paulo Netto explana que para Marx esse método²⁰ é claramente científico e preciso, a razão para isso é que a realidade concreta é a combinação de muitos fatores diferentes, tornando-o um todo coeso. Como resultado, o processo de síntese é o que traz o concreto à existência, ao invés de ser um ponto de partida.

¹⁷ “Uma teoria social da sociedade burguesa, portanto, tem que possuir como fundamento a teórica da produção das condições materiais da vida social. Este ponto de partida não um juízo ou uma preferência pessoais do ele é uma exigência que decorre objeto de pesquisa - sua estrutura e só serão reproduzidas com veracidade no partir desse fundamento; o pesquisador só será fiel ao objeto se atender a tal imperativo (é evidente que o pesquisador é livre para e outras vias de acesso ao objeto que e a sociedade e pode, inclusive, chegar a resultados interessantes; tanto tais resultados nunca permitirão articular uma Teoria social que dê conta dos níveis decisivos e da dinâmica fundamental da sociedade burguesa)”. (PAULO NETTO, 2011, p. 38).

¹⁸ “Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o método”. (PAULO NETTO, 2011, p. 42).

¹⁹ “Marx considera que este procedimento analítico foi necessário na emergência da economia política, mas está longe de ser suficiente para reproduzir idealmente (teoricamente) o ‘real’ e o ‘concreto’. Com efeito, depois de alcançar aquelas ‘determinações mais simples’”. (PAULO NETTO, 2011, p. 43).

²⁰ “O método que Marx considera ‘cientificamente exato’ (o ‘concreto pensado’) é um produto do pensamento que realiza ‘a viagem de modo inverso’. Marx não hesita em qualificar este método como aquele ‘que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto’, ‘único modo’ pelo qual ‘o cérebro pensante’ ‘se apropria do mundo’”. (PAULO NETTO, 2011, p. 45).

Para melhor compreensão de síntese é importante salientar o sentido de “determinações mais simples”, pois é relevante para os componentes fundamentais da realidade, é integral do objeto de pesquisa, a chave para conhecê-lo verdadeiramente são seus pressupostos mais acessíveis ou simples. Quanto mais a pesquisa replicar analiticamente determinações, maior a capacidade de apreciar a verdadeira complexidade e profundidade do objeto de pesquisa “o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade” (PAULO NETTO, 2011, p. 45).

Nesse percurso as “determinações mais simples” se tornam categorias que são históricas e transitórias, articuladas nas relações de produção de todas as formas de sociedade, tornando assim, uma chave para sua significação e compreensão, “é o presente, pois, que esclarece o passado” (PAULO NETTO, 2011, p. 48).

O bairro de Itaim Paulista possui uma história que remonta ao século XVII, durante o desenvolvimento da vila de São Paulo de Piratininga. O Itaim²¹, de acordo de Oliveira (2019), situava-se em uma área de mata densa e selvagem, os rios serviam de meio de transporte para os nativos de origem Guaianás²², população original da região.

As terras do território de todo o bairro de Itaim Paulista já foram moradia das comunidades indígenas e hoje constituem parte significativa do bairro, sendo tal território adquirido por meio de sesmarias. “Essas terras, que antes representavam os aldeamentos indígenas em todo o seu território, e compunham uma grande área do que hoje se configura o bairro, surgiram por intermédio de doações de sesmarias” (OLIVEIRA, 2019, p. 14).

É importante notar que a grande área territorial foi marcada uma série de conflitos. Isso ocorreu após a decisão de colonização nas montanhas, em 1532. É importante salientar o uso de trabalhadores escravizados, indígenas e africanos foram usados durante os séculos XVI e XVII. A vila como era chamada, experimentou a ocupação territorial significativa durante

²¹ “O vocábulo ‘itá’, de origem tupi, é um dos mais empregados na denominação de lugares no Brasil. É comum encontrar nomes como: Itaquera (Ita-coéra), pedra velha; Itapuã, pedra redonda; Itaberaba, pedra reluzente; Itaú, pedra negra; Itapecerica, laje escorregadia ou penedo; Itamaraty, pedra alva; Itapetininga, lajeado seco; Itaporanga, pedra bonita, e tantos outros. Segundo Theodoro Sampaio, neste vocábulo, ‘o grau diminutivo se forma com a posposição ao positivo das palavras: ‘mirim’ ou ‘miri’ pequeno, ou simplesmente da partícula ‘y’ ou ‘im’, como, por exemplo, de ‘Itá’, pedra, ‘Itamirim’ ou ‘Itaim’ ou ‘Itay’, pedrinha”. Portanto, segundo o mestre tupinólogo, o nome Itaim significa pedrinha ou pedra pequena, como o leitor desejar”. (OLIVEIRA, 2019, p. 13).

²² “Etnográfica dos índios que em obras e documentos antigos sobre regiões hoje paulistas figuram com o nome de Guaianá, Guanhanã, Goianazes etc. Uns identificavam-nos com os próprios Tupinikín do litoral e do planalto de Piratininga, ao passo que outros arrolavam argumentos mais ou menos convincentes para provar que se tratava de tribo de classificação étnica ou linguística diversa. Neste caso teriam sido uma horda da tribo Kaingáng (...) acham provável a hipótese de que os Goiana de Piratininga fossem índios de outra origem, que teriam adotado coletivamente o idioma Tupí. Não há, entretanto, argumentos ponderosos que nos façam aceitar tal explicação, embora se conheçam exemplos de tribos sul-americanas que substituíram a sua língua original pelo Guaraní”. (OLIVEIRA, 2019, p.13).

este tempo, resultando em mudanças radicais no seu território. Isso inclui a abertura e reformulação de estradas e trilhas que auxiliam na exploração de áreas de minas em busca de esmeraldas²³.

O século XIX assistiu a mudança significativa que foram atribuídos ao surgimento de novas tecnologias, a grande onda de imigração e a introdução de novos costumes tanto do continente europeu quando dos Estados Unidos da América. Essas mudanças também afetaram o sistema jurídico, pois os governos do Brasil colonial implementaram novas leis (OLIVEIRA, 2019).

Os eventos ocorreram principalmente nas grandes cidades do Brasil, onde o governo imperial brasileiro abraçou novos costumes como forma de implementar importantes reformas urbanas, que envolveram a remoção e a remodelação de algumas áreas, este processo envolvendo também a deslocalização de indivíduos “das populações pobres que habitavam esses espaços, isso tornou-se prática comum, por exigência da própria economia de mercado e do ideal estético da classe burguesa, que refletia no pensamento da elite dominante no país a partir desse período” (OLIVEIRA, 2019, p. 28).

Com o passar do tempo as terras foram arrendadas, mesmo assim, foi abandonada e, posteriormente, vendida a preços consideradas muito baixas. Apesar do quadro de abandono, as terras ainda despertavam algum interesse na região. Essas ocorrências marcaram os estágios iniciais dos processos de loteamento de fazendas, bem como à distribuição de terras não densamente povoada e com produção agrícola limitada.

Segundo Oliveira (2019), esse foi o início do crescente avanço dos processos de especulação imobiliária. O aumento da população indesejada, os proprietários de fazendas da região que arrendavam terras, foram incentivados a se mudar para outras áreas da cidade.

Com o abandono gradativo das fazendas, levando em consideração o aumento da população, principalmente entre as famílias dos proprietários de terras, influenciaram para que muitas dessas pessoas partissem para outras regiões da cidade. Considerando o número de famílias de ex-escravizados, que por consequência de suas condições menos favorecidas e vistas como marginalizadas, provocaram também um crescimento substancial dentre as populações pobres (OLIVEIRA, 2019, p. 28).

²³ “A articulação de São Paulo com as áreas mineratórias propicia a acumulação de verdadeiras fortunas nas mãos dos comerciantes que abasteciam as minas com gêneros alimentícios, gado e escravos. Grande parte destes comerciantes eram paulistas, filhos da tradicional elite local, que ao receberem sesmarias nas principais rotas que levavam às vilas mineiras, acabavam por integrar a produção de gêneros agrícolas, a criação de gado e muares, atividades que suas famílias já realizavam em São Paulo e Curitiba, com o comércio de abastecimento para as minas”. (OLIVEIRA, 2019, p. 15).

A implantação de linhas ferroviárias na região foi tardia, antes disso, os únicos meios de transportes eram em vias terrestres e fluviais que percorriam o rio Tietê. De acordo com Oliveira (2019), embora a linha de ferro do Norte tenha sido construída em 1875, com o objetivo de ligar São Paulo ao Rio de Janeiro, a área de São Miguel e de Itaim não tinha acesso a ela. Só na segunda década do século XX foram construídas estações ferroviária de São Miguel e do Itaim Paulista que se ligaram à rede ferroviária variante Calmon Viana. Essa rede mais tarde ficou conhecida como Estrada de Ferro Central do Brasil (E.F.C.B).

Pelo fato do aumento das populações pobres, que cresceriam ao longo dos anos. Alguns pequenos produtores permaneceram nessas regiões, justamente para que pudessem produzir o básico que garantiria para sua própria subsistência, vale destacar o aumento gradativo do comércio de ambulantes (OLIVEIRA, 2019, p. 29).

A região foi aos poucos abandonada pelos grandes proprietários de terra, que foram incentivados a mudar para outras regiões, alguns pequenos agricultores permaneceram para produção de subsistência da população formada majoritariamente indígena e ex-escravizados, preteridos e deslocados dos grandes centros, devida a especulação imobiliária e remodelação do centros urbanos.

Em síntese, o bairro de Itaim Paulista possui uma história que remonta ao século XVII, sua área de mata densa cortada por rios afluentes do Rio Tietê, habitavam nativos de origem Guaianás. O território foi marcado por conflitos e atrasos para sua configuração urbana, apesar da localização intermediária em regiões de comércio e exploração mineral, no século XIX, as populações pobres começaram a habitar a região, principalmente porque o ideal estético da classe média burguesa não permitia convivência com a população indesejada como as indígenas e os ex-escravizados.

A unidade escolar fica localizada no Jardim Silva Teles, centro de Itaim Paulista, marcada pela praça Silva Teles. Em seu centro abriga o símbolo oficial do bairro, a escultura intitulada *Mão que segura a Pedra Pequena*, a arte carrega a representação da origem do nome Itaim (pedra pequena, em tupi-guarani). Marcado pela influência nordestina, o distrito mais populoso da zona leste de São Paulo, o bairro abriga a primeira casa de cultura do município da capital paulista.

Figura 1. *Mão que segura a Pedra Pequena* (Juarez Martins).



Fonte: Cidade de São Paulo – Subprefeitura Itaim Paulista (2022).

A EMEF Silva Teles fica localizada a 1200 metros da praça que também nomeia a escola de ensino fundamental I e II, situada na rua Fred Astaire. Rua esta que curiosamente leva o nome do dançarino, ator e coreógrafo americano mais influente da história do cinema ao introduzir o sapateado no cinema americano.

O terreno onde a escola fica instalada termina numa das margens do Córrego do Lajeado e, entre o rio e a escola, existe uma área de manancial que abrigava um terreno baldio, por ser um manancial, causa transtornos aos moradores da vizinhança com frequência.

Segundo o projeto político pedagógico do ano de 2022, o terreno que era da prefeitura, apresentava acúmulo de lixo e de entulhos que eram descartados irregularmente, aumentando a proliferação de roedores e insetos que poderiam prejudicar a saúde dos moradores.

O levantamento topográfico para sua construção é de abril de 2010, o projeto é de setembro do mesmo ano conforme publicações no diário oficial da cidade de São Paulo. Porém, entrou em funcionamento no ano de 2017 e sua construção tornou-se realidade por meio de antigas reivindicações dos moradores.

A estrutura física da unidade escolar é composta por dois andares, sendo que o térreo, local em que são abrigadas as áreas administrativas: secretaria, sala de direção, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, banheiro, refeitório e vestiário para funcionários e professores.

No térreo também fica instalado a cozinha escolar, o banheiro para os alunos, um trocador, o refeitório para a merenda escolar e seis salas de aulas divididas em: sala de ciências, sala de inglês, educação física, brinquedoteca e ateliê de arte. Todas as salas com 33 metros quadrados. Na área externa há uma quadra poliesportiva coberta e um pequeno vão livre.

O primeiro andar abriga 10 salas de aulas, entre elas, uma sala de informática, muito similar as antigas *Lan House*, sua área útil possui mesas, cadeiras, notebooks e dispõe de acesso à internet. A sala de leitura que oferece algumas poltronas e *puffs* coloridos, os livros são distribuídos em prateleiras de metal, além de cartazes e decoração que convidam os educandos a explorarem inúmeras leituras. Também possui um auditório e mezanino que são pouco utilizados para atividades educacionais, servindo com depósito de mobiliário antigo.

A escola conta com equipamentos públicos de seu entorno, no âmbito da saúde, a UBS²⁴ Silva Teles mantém um trabalho de parceria com a unidade educacional para atendimento odontológico. A equipe de dentista realiza visitas anualmente para a realização da escovação, fluoretação e encaminhamentos para tratamentos.

A UBS também possui uma equipe de psicólogos, fisioterapeutas, psicopedagogos e psiquiatria. Mas, estes serviços não têm dado conta da demanda da comunidade do entorno, causando demora nos encaminhamentos pedagógicos dos educandos e dificultando um retorno para os procedimentos na vida escolar dos educandos.

No território do entorno há o CCA²⁵ - Jaraguá que realiza um atendimento diário para públicos na faixa etária dos 6 aos 14 anos no contraturno escolar, este serviço tem o objetivo de assistir crianças e adolescentes em situação de alta vulnerabilidade encaminhadas pelo CREAS²⁶ - Itaim Paulista.

Na mesma rua da escola, especificamente na frente da porta de entrada dos alunos, encontra-se o núcleo de convivência para terceira idade NCI - Fonte de Amizade, com propostas

²⁴ As Unidades Básicas de Saúde (UBS), conhecidas antigamente como Centros de Saúde, Postos de Saúde, Clínicas da Família), são a porta de entrada do usuário no Sistema Único de Saúde (SUS). É ali onde se inicia o cuidado com a saúde preventiva da população.

²⁵ Centro da Criança e do Adolescente. Desenvolvimento de atividades com crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e onze meses, tendo por foco a constituição de espaço de convivência a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Deve atender crianças e adolescentes com deficiência, retiradas do trabalho infantil e/ou submetidas a outras violações de direitos, com atividades que contribuam para ressignificar vivências de isolamento, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e prevenção de situações de risco social.

²⁶ O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é uma unidade pública que organiza serviços de assistência social voltados a famílias ou pessoas vivendo situações de violência, violação de direitos ou risco à vida.

de atividades socioeducativas intergeracional, desenvolvendo práticas educativas voltadas para parceria, respeito e aprendizagem através da interação.

Próximo à EMEF, há a Escola Estadual Prof.^a Maria Vera Lombardi Siqueira, que oferece o ensino médio e também uma praça com uma quadra de futebol de salão, academia ao ar livre, alguns brinquedos infantis, algumas árvores e bancos e ao fundo uma pequena horta.

No ano de 2018 foi criado o quadro de funcionário da unidade escolar, sendo composta, em sua maioria, de servidores públicos concursados. Porém, a instabilidade de professores no quadro de fundamental II, principalmente pelo número reduzido de turmas, faz com que, consequentemente, os profissionais da educação necessitem de compor a jornada de trabalho em mais de uma unidade escolar.

A alimentação fornecida aos alunos segue a prescrição de cardápio elaborado por uma nutricionista da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, buscando atender de maneira equilibrada as necessidades nutricionais das crianças e adolescentes, inclusive adaptação de cardápio para aqueles que tenham restrições prescritas por médico à sua alimentação.

A mão de obra direcionada à elaboração das refeições, limpeza e de segurança noturna da unidade escolar, é feita via empresas terceirizadas, retirando o processo de tutela destes serviços da prefeitura e repassando a outras empresas que, em geral, prestam estes serviços. Estes trabalhadores não têm vínculo direto com a prefeitura mesmo prestando serviço em uma unidade escolar pública, tais trabalhadores geralmente recebem salários menores e não tem garantia de emprego fixo na unidade escolar onde realizam as atividades-meio.

Na unidade escolar trabalham ao total, 57 funcionários, sendo 47 da administração direta (34 do quadro docente e 13 do quadro administrativo) e 10 funcionários de empresas terceirizadas (limpeza, vigilância e cozinha).

O trabalho pedagógico da unidade escolar está em conformidade com a legislação atual e com as diretrizes estabelecidas para a rede municipal de ensino. O ensino fundamental está organizado em três ciclos de aprendizagem: o ciclo de Alfabetização, sendo o único em modalidade integral, o ciclo Interdisciplinar e o ciclo Autoral.

O ciclo de alfabetização, foco de estudo desta dissertação, é composta pelos 1º, 2º e 3º anos iniciais do ensino fundamental, acontece em turno integral e tem a finalidade de promover o sistema de escrita e de resolução de problemas por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, além de assegurar que, ao final do ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas.

Os responsáveis pelos educandos que compõem a maioria das famílias atendidas na unidade trabalham em jornada integral e, algumas delas moram um pouco distante da escola, dificultando a aproximação entre elas e a equipe escolar.

Agora, para aprofundar a abordagem da minha *práxis*, início uma reflexão do perfil socioeconômico dos pais, mães e cuidadores das crianças matriculados na EMEF Jd. Silva Teles, tendo como objetivo, conhecer e construir um percurso lógico na aprendizagem com base na realidade da comunidade.

O perfil socioeconômico é uma construção teórica que determina os indivíduos de diversas classes social, considerando as dimensões de rendimento e nível de escolaridade. Desta forma, neste capítulo, será apreciado os dados relevantes para a construção da prática da Obra de Arte Total.

Nas pesquisas educacionais o debate sobre fatores socioeconômicos é também um tema fundamental, isso ocorre devido à forte correlação entre resultados escolares e a dimensão cultural das famílias, comprovada por ampla evidência empírica em vários países como um aspecto elementar para caracterização social das famílias, principalmente, a partir dos influentes trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008).

Para desenvolver um entendimento da influência dos fatores socioeconômicos, proponho refletir os dados disponibilizados pelo SERAp²⁷ (Sistema de avaliação de rendimento escolar), responsável por armazenar os dados firmados na Provinha e na Prova São Paulo. Essa avaliação consiste em medir o rendimento dos estudantes do ensino fundamental I e II, prevê o preenchimento de um questionário que permite mapear o contexto escolar do estudante e de suas famílias, além das condições de funcionamento da unidade escolar.

O SERAP é uma rica base de micro dados com informações de desempenho educacional, cuja relevância se destaca por computar manuais, vídeos de orientação para estudantes, pais e professores, bem como informações preciosas para pensar a comunidade escolar.

A Provinha e a Prova São Paulo não foi realizada no ano de 2020, suspensa em função da pandemia do coronavírus e obrigando o fechamento das escolas em todo país. No ano de 2021, apesar da presença escolar facultativa na escola, pois ainda não estava disponível a vacina

²⁷ Ressalto que as informações inseridas nos gráficos estão disponíveis no banco de dados do SERAp, porém o acesso se dá aos funcionários públicos da prefeitura do município de São Paulo, ou seja, faz-se necessário *Login* e Senha para logar e acessar os dados.

para crianças menores de 12 anos, foi aplicada a avaliação em novembro do mesmo ano.

Para complementar minha reflexão proponho uma conversa com o documento Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da População Brasileira de 2021 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Este manuscrito possui fontes seguras sobre a realidade social do país e da nossa população com fontes processadas em inúmeros institutos coordenados pelo IBGE, como o Censo Escolar da educação básica e o INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Até o momento que escrevo esta dissertação, não foi possível localizar os dados no banco de dados de SERAP referente ao ano de 2022, pois a unidade escolar não forneceu os dados por não ter acesso, a prova é feita no formato online e os dados são enviados na sequência. Esta reflexão está embasada nos dados disponíveis de 2019 e, mesmo com os dados defasados, podemos compreender o nível socioeconômico da territorialidade da EMEF Jd. Silva Teles.

A amostra desta reflexão dos dados coletados na base de dados do site público SERAP é do último ano do ciclo de alfabetização, correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental I, contando com trinta pais, mães, cuidadores e responsável pela coleta de dados sociais.

Os gráficos de barras têm suas cores para cada categoria apresentado na horizontal, fazendo comparação de dados quantitativos divididas em duas cores: a cor azul corresponde às informações da EMEF Jd. Silva Teles e, a de cor laranja, da Diretoria Regional de Ensino de São Miguel, que corresponde as escolas da macro região São Miguel Paulista e EMEF Jd. Silva Teles.

Figura 2. Dados – Questionário 1.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022)

No gráfico acima podemos considerar no eixo horizontal que 70,45% foi respondido pelas mães das crianças, já 64,91% por parte da DRE São Miguel. 18,18% corresponde as respostas de pai e mãe (os dois), já 17,79% pela DRE. Outros responsáveis 6,82% e 5,02% por parte da DRE. Os pais ficaram em último lugar com 4,55% das respostas e a DRE com 12,29%.

Por meio dos índices é possível observar que as famílias da comunidade escolar se distinguem, inclusive da própria região da DRE São Miguel, demonstrando que a responsabilidade acadêmica das crianças tem grande diversidade relacional, a saber, como nuclear, alargada, monoparental – onde a responsabilidade da escolarização das crianças é assumida pela mãe e o abandono acadêmico paterno é maior do que a DRE São Miguel.

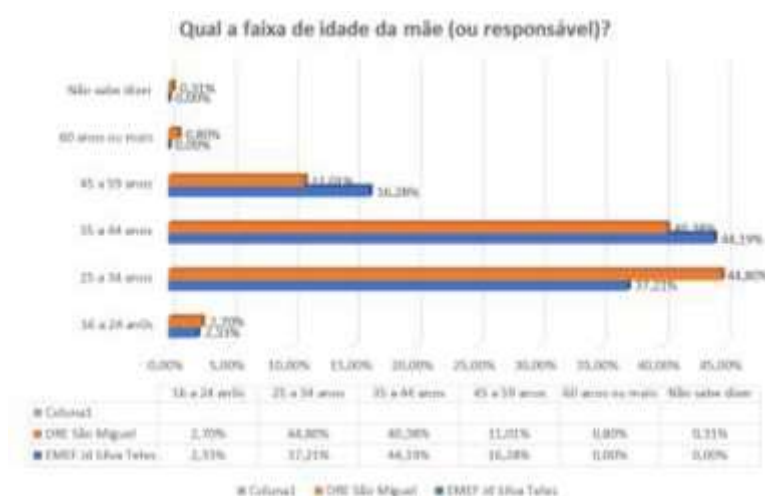
O gráfico também demonstra a grade de variedade de arranjos familiares, reflexo das transformações culturais ao longo dos anos. A estrutura familiar também sofreu alterações consideráveis, desconstruindo assim, o padrão de família de estrutura parental.

Com as dinâmicas das relações sociais em razão das alterações dos padrões de relacionamento normativo, a mulher segue ganhando mais espaço na sociedade como, por exemplo, no mercado de trabalho, independência, autonomia de decisão do cotidiano na casa, tornando-se cada vez mais comum famílias que vão além da nuclear, como: homoafetiva, monoparental, poli afetiva, ampliada, entre outras.

A formação das famílias monoparentais tem inúmeras situações para que isso ocorra, desde que seja considerado as possibilidades de divórcio, viuvez, abandono, adoção, reconhecimento de paternidade afetiva e jurídica, além da privação de liberdade.

Segundo dados do IBGE (2021), devido ao impacto da pandemia de *Covid-19*, foi necessário a implementação de programas de emergência para melhor salvaguardar a população brasileira. No caso da construção familiar, se destaca no gráfico 1, o acesso ao auxílio emergencial como algo prioritário, pois dependendo de sua situação social o auxílio emergencial poderia ultrapassar o valor estipulado pelo governo federal.

Figura 3. Dados – Questionário 2.



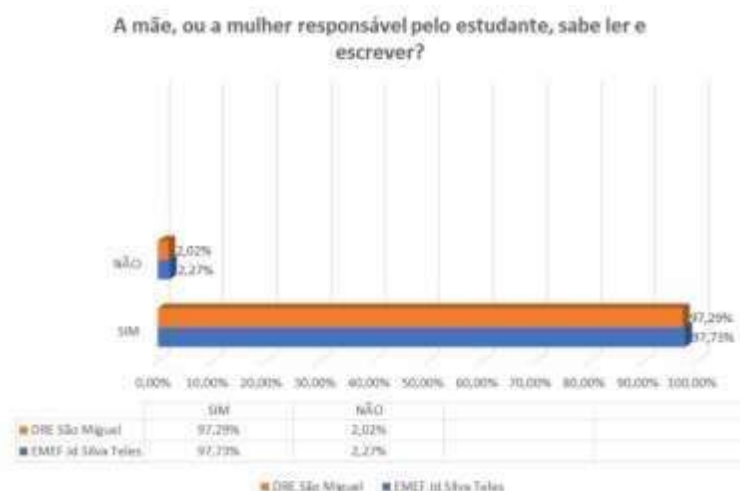
Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

No gráfico acima, 44, 19% das respostas correspondem, em sua maioria, por mulheres com idade de 35 a 44 anos, em relação à DRE, 40,38%. Mulheres com idade de 25 a 34 anos 37,21%, DRE 44,80%. Acompanhado por mulheres entre 45 e 59 anos 16,28%, pela DRE 11,01%. E, por fim, mulheres entre 16 e 24 anos 2,3%, DRE 2,70%. Apesar da gestação de mulheres com idade superior a 35 anos ser um dos fatores de risco, estudos internacionais demonstram o aumento de gestação nesta faixa etária.

No caso da comunidade escolar da EMEF Jd. Silva Teles, há a singularidade das responsáveis serem, em sua maioria, constituídas por grupos entre 35 e 44 anos, faixa etária que apresentava maior taxa de ocupação antes da pandemia (IBGE 2021).

Segundo o IBGE, são considerados jovens as pessoas entre 14 e 29 anos, este mesmo grupo também é tido como um dos mais afetados pela diminuição das atividades econômicas, “uma vez que a ocupação dos jovens tende a ser atingida com maior intensidade em contextos de crise” (IBGE, 2021, p. 24).

Figura 4. Dados – Questionário 3.

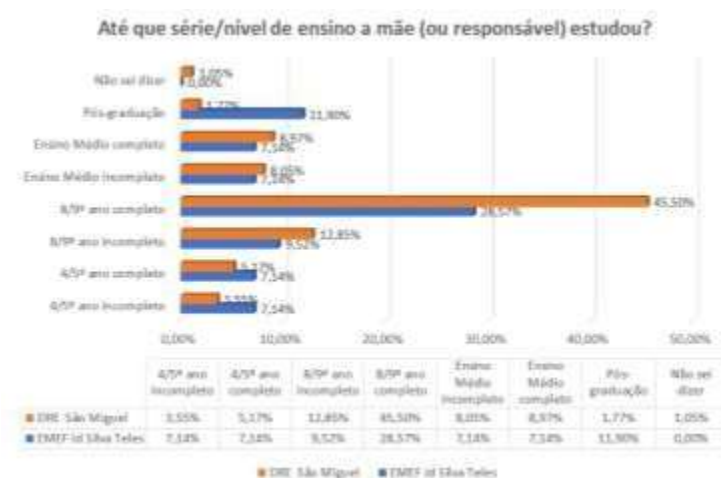


Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

A barra de cor azul correspondente a EMEF Jd. Silva Teles, 97,73% sabem ler ou escrever, em relação à DRE 97,29%. Quanto aos que não sabem ler ou escrever, 2,27% corresponde a EMEF e 2,02% a DRE, um índice baixo, porém, demonstra que o analfabetismo segue sendo um fantasma presente nos centros urbanos.

Os dados do gráfico abaixo observam-se os grupos de escolaridades da comunidade escolar Jd. Silva Teles. Tais dados fazem referências aos graus de instrução que as responsáveis possuem, mediante ao tempo de permanência, início ou se foram ou não concluídas. As informações estão conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (lei 9394/96), estruturada em duas etapas: educação básica e educação superior.

Figura 5. Dados – Questionário 4.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

É possível observar acima que o eixo horizontal possui grande diversidade quanto à escolaridade, entre elas: 4º série/5º ano incompleto (antigo primário) 7,14% pela EMEF, 3,55% por parte da DRE, já aqueles que completaram a 4º série/5º ano, 7,14% EMEF e 5,17% DRE.

Em relação à 8º série/ 9º ano incompleto (antigo ginásio) 14,29% EMEF, DRE 7,38%. Completaram a 8º série/9º ano, EMEF 14,29%, DRE 7,38%. Ensino Médio incompleto, EMEF 9,52%, DRE 12,85%. Ensino médio completo 28,57% EMEF, DRE 45,50%. Ensino Superior incompleto, EMEF 7,14%, DRE 8,05%. Pós-graduação, EMEF 11,90%, DRE 1,77%. Não sabem dizer, EMEF 0% e DRE 1,05%.

No gráfico reflete os problemas da escolaridade brasileira como sendo baixo e desigual, persistência de contingente de semianalfabetos, reforçando as desigualdades, níveis insuficientes e desiguais de desempenho e conclusão de ensino médio, acesso restrito e desigual ao ensino superior, insuficiência da oferta de qualidade e desarticulação da educação técnica, além da formação profissional continuada.

A escolaridade está associada ao nível de qualificação de uma ocupação da população brasileira, os efeitos da pandemia de *Covid-19* “no mercado de trabalho afetaram relativamente mais os grupos populacionais mais vulneráveis e com menor escolaridade” (IBGE, 2021, p. 25).

Em síntese, nos gráficos referentes a quem é responsável pelo questionário, faixa etária, sabe ler, estudou até que série e rendimento, podemos concluir que os cuidadores da EMEF Jd. Silva Teles são, na sua maioria mulheres. Com faixa etária diversa e predominante com pequena diferença entre 35 a 44 anos, são os que sabem ler e possuem na sua maioria o ensino médio completo.

Abaixo, o gráfico mostra a soma dos salários e de outras fontes de renda de todas as pessoas do mesmo núcleo familiar, ou seja, aqueles que vivem na mesma moradia. Observamos que a maioria das famílias tem rendimentos de R\$ 1000,00 a R\$ 3000,00, EMEF com 42,27% e DRE, 43,18%. Famílias com renda de até R\$ 1000,00, EMEF 29,68%, DRE 28,55%. Não dizer, EMEF 22,73%, DRE 18,64%. Por último, famílias com renda de mais de 3000,00, EMEF 4,55%, DRE 9,24%.

Figura 6. Dados – Questionário 5.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

A renda familiar tem uma grande influência na escolaridade, acesso e permanência da criança e dos adolescentes na escola. Segundo o IBGE (2021), não existe uma linha oficial de pobreza no Brasil, os indicadores de pobreza monetária partem das linhas da pobreza correspondendo a 1/4 do salário mínimo, já a linha de extrema pobreza, esta confere ao valor de 1/2 de um salário mínimo.

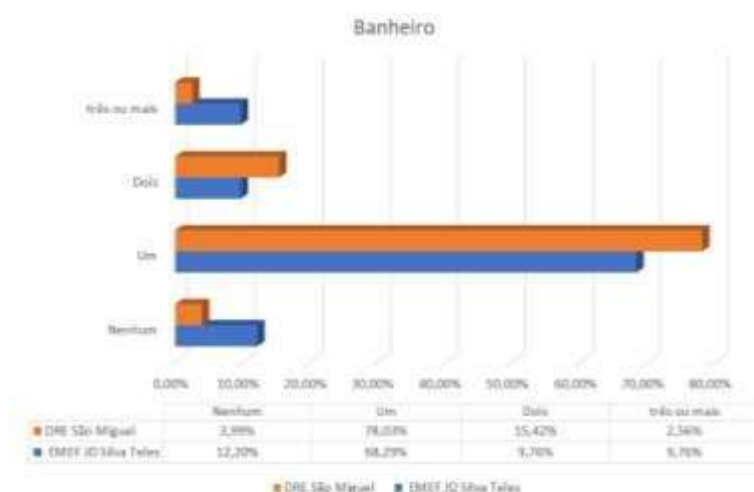
O rendimento médio domiciliar per capita da região sudeste apresentou dividendos de R\$ 1623,00 (IBGE, 2021), demonstrando que a renda da comunidade escolar EMEF Jd. Silva Teles está na linha da pobreza e parte na extrema pobreza. Vale ressaltar que o rendimento domiciliar per capita médio do país recuou devido à pandemia de *Covid-19*. Nesse sentido, a população atendida da escola reflete os seguintes dados:

Nesse sentido, 10,4% da população brasileira em 2020, em torno de 21,9 milhões de pessoas, viviam com até o valor de $\frac{1}{4}$ de salário mínimo per capita mensal (cerca de R\$ 261) e 29,1%, aproximadamente 61,4 milhões de pessoas, com até $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita (cerca de R\$ 522) (IBGE, 2021, p. 50).

O gráfico abaixo faz referência aqueles que possuem banheiro em suas residências. Ao menos 68,29% analisados pela EMEF possuem pelo menos um banheiro, por parte da DRE 78,03% DRE, até dois banheiros, EMEF 9,76%, DRE 15,42%, três ou mais banheiros, EMEF 9,76%, DRE 2,56%.

O dado mais alarmante é que 12,20% não possuem sanitários para suas necessidades básicas na comunidade EMEF Jd. Silva Teles, ou seja, esta parcela não possui o saneamento básico, algo que é considerado um direito universal:

Figura 7. Dados – Questionário 6.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

A agenda 2030, presente nos documentos norteadores educacionais, trata em um dos seus objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS1), a erradicação da pobreza, partindo do movimento de indicadores multidimensionais como bens essenciais desmercantilizados, fora da lógica mercadológica por meio de provisão de, por exemplo, educação, saúde e saneamento, promovendo a qualidade de vida, suprimindo os riscos sociais e vulnerabilidades, causando impacto positivo visando “acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p.19).

O direito à saúde e à educação perpassa pelo direito fundamental ao acesso de saneamento básico, entre outros serviços de infraestrutura, apontado pela constituição

brasileira. Os dados apontados no gráfico nomeado banheiro, retrata que as populações com menor renda têm maior dificuldade de acessar infraestruturas, por exemplo, fornecimento elétrico, iluminação de rua, limpeza e manutenção de rua e serviços de saneamento básico:

Nota-se que além da proporção da população sem os serviços ser consideravelmente mais elevada no quinto populacional de menor rendimento, esse quinto também registra em geral maior proporção da população com uma avaliação ruim sobre os serviços prestados. Isto é, os mais pobres têm menor acesso aos serviços e o acesso, quando existe, se dá em condições piores quanto à qualidade, na avaliação das famílias (IBGE, 2021, p.109).

Outro dado interessante no âmbito escolar é referente ao acesso à internet. Durante a pandemia de *Covid-19*, a conexão à internet foi importante para fomentar o uso de ferramentas pedagógicas, permitindo que as crianças pudessem ter acesso a recursos educacionais durante a pandemia. O gráfico abaixo, como explicitado nesta dissertação, foi elaborado com dados de 2019, no período pré-pandêmico:

Figura 8. Dados – Questionário 7.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

Podemos observar que os dados levantados pela EMEF, 72,73% possuem conexão com a internet, já pela DRE 76,36%. Não possuem acesso à internet, EMEF 27,27%, DRE. Logo, o gráfico demonstra que o acesso à conexão à internet é deficitário comparado com a região de diretoria de ensino de São Miguel, mesmo com um número elevado de acesso, ainda assim, é menor que a região. O índice daqueles que não possuem nenhuma conexão é maior na EMEF do que na DRE.

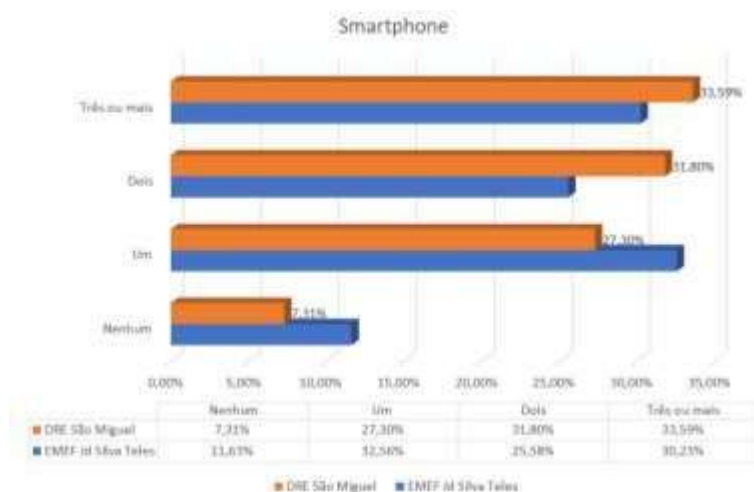
Figura 9. Dados – Questionário 8.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

Enquanto ao acesso de equipamentos de hardware, dispositivos de informática – computadores, o gráfico acima apresenta por parte da EMEF, 61,90% são os dados daqueles que não possuem o equipamento, enquanto pela DRE, os dados são de 56,10%. Já os que possuem, EMEF 33,33% e DRE 39,51%, variação esta muito abaixo da regional em 6%.

Figura 10. Dados – Questionário 9.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

No caso de aparelhos celulares, conhecidos como smartfones, os índices são os seguintes: EMEF, 11, 63% não possuem smartfone, por parte da DRE 7,31%. 32,56% possuem apenas um único aparelho analisados pela EMEF, 32,56% visto pela DRE. 25,58% possuem

dois aparelhos por parte da EMEF, 31,80% pela DRE. Por último, 30,23% possuem três ou mais pela EMEF e 33,59% pela DRE.

Os gráficos sobre dados de internet, computadores e smartphones, materializam à menor presença de infraestrutura tecnológica relacionado aos estudantes da rede pública, além de impossibilidades nas condições de uma experiência educacional remota, pois depende do acesso à internet, fruição de dispositivos conectados, tablets, computadores, notebooks, muito muitas vezes o celular é único e funcional do núcleo familiar. Os dados abaixo revisitam a desigualdade de acesso de itens de hardware:

[...] a rede pública com acesso à Internet em casa (85,3%) é contrabalanceada pelo relativamente baixo percentual com computador ou notebook em casa, 50,4%, fazendo com que a presença simultânea de Internet e computador ou notebook atinja menos da metade dos estudantes (48,6%). Dado o peso da rede pública, que concentra grande parte dos estudantes (IBGE, 2021, p. 86).

A pandemia de *Covid-19* representou não somente uma crise sanitária, mas uma situação desafiadora para a rede pública, concentrando 82% das matrículas da educação infantil, fundamental e médio (IBGE, 2021). As aulas foram suspensas em março de 2020 devido ao agravamento da transmissão do vírus e prosseguiram em sistema remoto até maio de 2021, somando-se o maior período de suspensão das aulas presenciais de acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação (IBGE 2021).

Este número *record* na suspensão das aulas ocorreu devido ao atraso de vacinas, fazendo ao ambiente escolar, o maior período para o contágio da doença. Os profissionais da educação do estado de São Paulo, mesmo sabendo das consequências sociais, fizeram uma greve sanitária, deflagrada em função a emergência do momento diante à negação que o governo federal impôs a todos os profissionais, comunidade e as nossas crianças, sendo todos colocados em risco de morte.

Neste período, todos os profissionais da EMEF Jd. Silva Teles organizaram um coletivo para ajudar as famílias em extrema pobreza na comunidade, provendo uma cesta básica digna, com produtos de limpeza pessoal e para suas residências, itens alimentícios de boas marcas, além de doação financeira para famílias atingidas pelo vírus dentro de suas casas.

Em síntese, nas figuras referente a renda, banheiro, internet, computador, smartfone podemos observar que a maioria das famílias da EMEF Jd. Silva Teles estão na linha da extrema pobreza e da pobreza. Possuem dificuldade ao acesso ao saneamento básico, além de, apresentar dificuldade ao acesso universal à internet banda larga ou 5G, acesso precário a hardware, mesmo na sua maioria possui smartfone, não fica claro no questionário, se o smartfone é de uso individual do responsável ou do educando.

Os dados retratados a seguir são referentes à participação das responsáveis na vida escolar, implicando na participação de todos na construção do espaço público, lugar onde ocorre a aprendizagem, objetivando a noção de escola democrática.

Figura 11. Dados – Questionário 10.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

O gráfico acima percorre os eventos organizados pela unidade escolar, por exemplo, reuniões dos pais, EMEF 71,70% presentes, DRE 79,37%. Dia das mães, festa junina e outras festividades, EMEF 15,38%, DRE 12,14%. Atividades desportivas, EMEF 0,79%, DRE 2,56%. Passeios, EMEF 2,56%, DRE 0,72%. Outras atividades, EMEF 2,51%, DRE 2,56%. Já aqueles que não participaram de nenhuma, EMEF 5,13%, DRE 4,47%.

Para que a participação dos pais, cuidadores e responsáveis para o desenvolvimento da criança e adolescente, sejam mais significados, é importante que a família esteja conectada e alinhada à experiência do ambiente escolar, sendo esta uma atmosfera complexa de vivências acadêmicas, sociais e emocionais.

A participação da família é uma referência para a construção da aprendizagem dos educandos, visto que é no seio familiar que a criança aprende se relacionar com a coletividade.

É possível observar, nos dados anteriores, que o índice da participação da reunião dos pais, marcando o início da comunicação e do diálogo entre a escola e a família a cada início de período da EMEF Jd. Silva Teles, está abaixo quando comparado aos da região DRE.

Quanto aos indicadores que demonstram a atuação da gestão educacional, tais dados abaixo representam a maneira como a administração escolar - sistema de organização interna da escola, correspondentes a todos os setores no desenvolvimento de toda ação escolar, em especial, a coordenação pedagógica e direção:

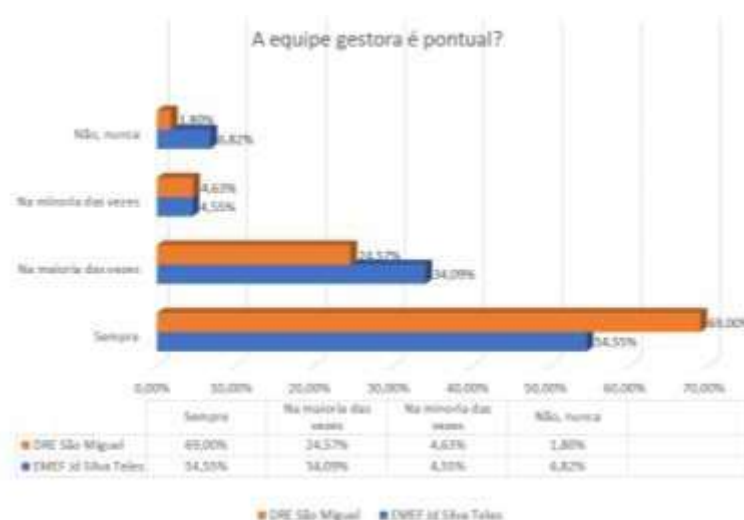
Figura 12. Dados – Questionário 11.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem - SERAp (2022).

Quanto à forma de como a comunidade é recebida na unidade escolar pela equipe gestora (Gestora/Diretora e coordenadores), as respostas correspondem aos seguintes dados: pela EMEF, 63,64% dizem que sempre são bem recebidos, já pela DRE, 67,78%. Na maioria das vezes, EMEF 27,27%, DRE 25,18%. Nunca são bem recebidos, EMEF 4,55%, DRE 1,21%. Já o que não sabem dizer, EMEF 0%, DRE 2,27%.

Figura 13. Dados – Questionário 12.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

Os pais, responsáveis e cuidadores consideram a pontualidade da equipe gestora como: EMEF, 54,55% sempre pontual, DRE 69,00%. Na maioria das vezes, EMEF 34,09%, DRE 24,57%. Na minoria das vezes, EMEF 4,55%, DRE 4,63%. Quase nunca, EMEF 6,65%, DRE 1,80%.

A comunidade EMEF Jd. Silva Teles percebe uma ausência na pontualidade por parte do trabalho da equipe gestora, podendo gerar ineficiência no trabalho pedagógico e diminuindo a produtividade do trabalho pedagógico. Muitas vezes pode-se perder a matrícula do educando e a força de trabalho dos professores por falta de um direcionamento e comprometimento da equipe gestora.

Outro dado interessante observado é sobre a ausência do diretor da escola, responsável por manter a função do bom funcionamento da escola física, material, política, financeira, pedagógica e também emocional da unidade escolar. Abaixo, podemos observar os dados:

Figura 14. Dados – Questionário 13.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

Os pais, cuidadores e responsáveis demonstram em suas respostas que, por parte da EMEF, 43,18% consideram que o diretor falta na menor parte das vezes, por parte da DRE, 41,66%. Não, nunca falta, EMEF 34,09%, DRE 44,97%. Na maioria das vezes, EMEF 15,91%, DRE 6,03%. Por último, sempre falta, EMEF 6,82%, DRE 7,34%.

Os dados que chamam atenção, apesar dos números positivos apresentados nos gráficos, são os índices que reconhece a ausência e pontualidade de diretor/gestor na unidade escolar.

A ausência de uma liderança na comunidade escolar acarreta um sentimento de desalento com a escola, além de interferir diretamente nos resultados na qualidade de ensino oferecidos aos educandos. Para haver um ensino de qualidade aos educandos, faz-se necessário que toda a unidade escolar tenha consciência de suas obrigações enquanto profissionais da educação. Logo, não pode haver ausência de responsabilidades pela equipe, independente de hierarquias.

A coordenação pedagógica e a direção escolar não deveriam ser uma simples administração, um simples gerenciamento do ambiente escolar, pois são responsáveis também pelas relações entre os sujeitos envolvidos na unidade escolar e comunidade.

Em síntese, as figuras 10, 11, 12, 13 representam a forma como a os pais, responsáveis e cuidadores enxergam a gestão representada pelo diretor e pela coordenação pedagógica, apesar do reconhecimento positivo, os responsáveis demonstram uma ausência por parte da gestão. É importante ressaltar que a comunidade também se faz distante participando na sua maioria das reuniões escolares.

O próximo gráfico descreve o atendimento da equipe de docentes da EMEF Jd. Silva Teles, nele, os dados mensuram a satisfação da relação interpessoal na condução da aprendizagem:

Figura 15. Dados – Questionário 14.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

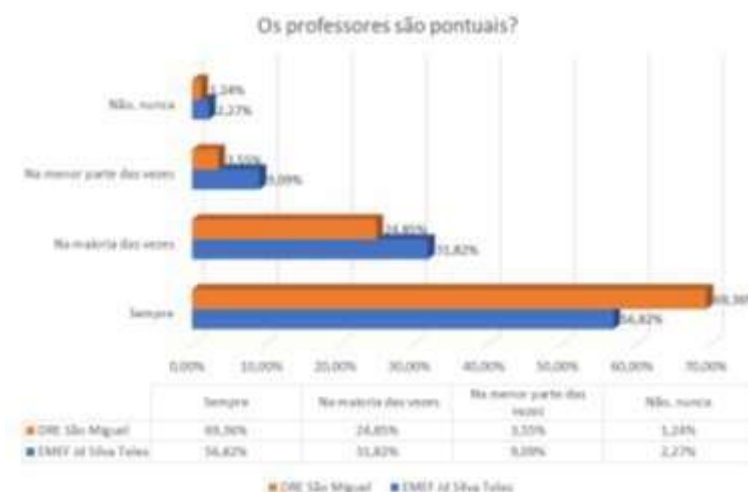
No índice atenciosa, educada e aberta ao diálogo, as respostas da EMEF conferem a 86,35%, por parte da DRE 91,67%. Rápida, intolerante e fechada ao diálogo, EMEF 4,55%, DRE 2,62%. Não sabem dizer, EMEF 5,71%, DRE 9,09%.

Os pais e responsáveis, bem como os cuidadores, reconhecem a atuação dos educadores presentes na escola EMEF Jd. Silva Teles, apesar dos índices menores comparados a macro da região da diretoria de ensino de São Miguel, é um dado muito importante diante a uma sociedade que inferioriza os profissionais da educação como uma profissão de baixo prestígio.

A comunidade usuária da EMEF Jd. Silva Teles reconhece o impacto da equipe de educadores, profissionais responsáveis de mediar a relação com o outro e o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvendo do educando.

O próximo gráfico descreve a pontualidade dos professores na unidade escolar, algo importante para os laços entre o educando, o educador e o território que circunda a comunidade escolar. As respostas em relação à pontualidade: sempre pontuais, EMEF 56,82%, DRE 69,36%. Na maioria das vezes, EMEF 31,82%, DRE 24,85%. Menor parte das vezes, EMEF 9,09%, DRE 3,55%. Não nunca, EMEF 2,27%, DRE 1,24%.

Figura 16. Dados – Questionário 15.

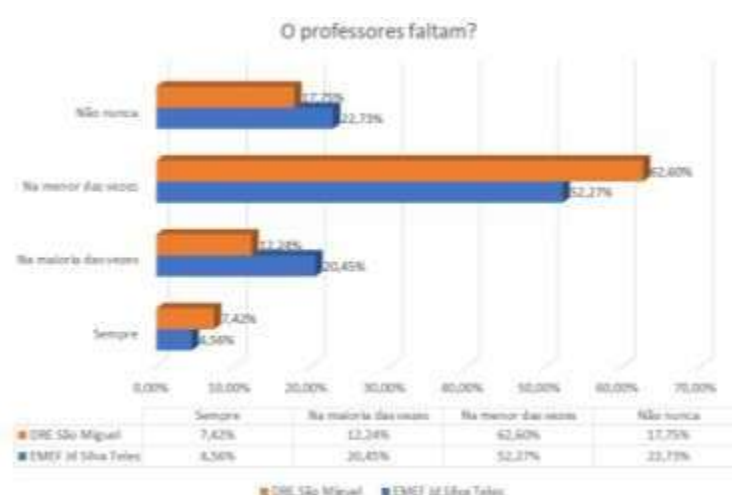


Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

Podemos observar que a comunidade reconhece a pontualidade da equipe de professores da EMEF Jd. Silva Teles com um percentual acima da DRE. O cumprimento de horário é uma valiosa demonstração de respeito com as crianças, além de ensinar a respeitar regras de convivências de forma adequada em sociedade.

Sobre as faltas dos professores, os dados estão no gráfico abaixo:

Figura 17. Dados – Questionário 16.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

Por parte da EMEF, 52,27% faltam a menor das vezes, pela DRE 62,60%. Não, nunca, EMEF 22,73%, DRE 17,75%. Somam-se 20,45% no índice na maioria das vezes quando

analisado pela EMEF, já pela DRE, 12,24%. Sempre, EMEF 4,56%, DRE 7,42%.

Os dados demonstram que a comunidade da EMEF Jd. Silva Teles reconhece o compromisso da equipe docente. A presença é importante para a construção do aprendizado e promovendo continuidade, ambiente facilitador para um desenvolvimento infantil saudável.

Contudo, a vida profissional dos educadores é bastante complexa, muitas vezes marcada pela falta de estrutura material e emocional dos educandos, além de falta de participação dos pais, mães, responsáveis e cuidadores, a falta de proposta pedagógica clara, ausência de gestão pedagógica, causando assim, uma espiral de desconforto por parte de alguns professores, algo que pode ocasionar o absenteísmo.

Os dois últimos gráficos correspondem ao questionário de caracterização das famílias e escolas, respondidas pelos educandos. Representa a voz da criança no ciclo de alfabetização da EMEF Jd. Silva Teles.

O gráfico representa uma auto declaração racial, sendo uma questão de identidade e de pertencimento racial da criança:

Figura 18. Dados – Questionário 17.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

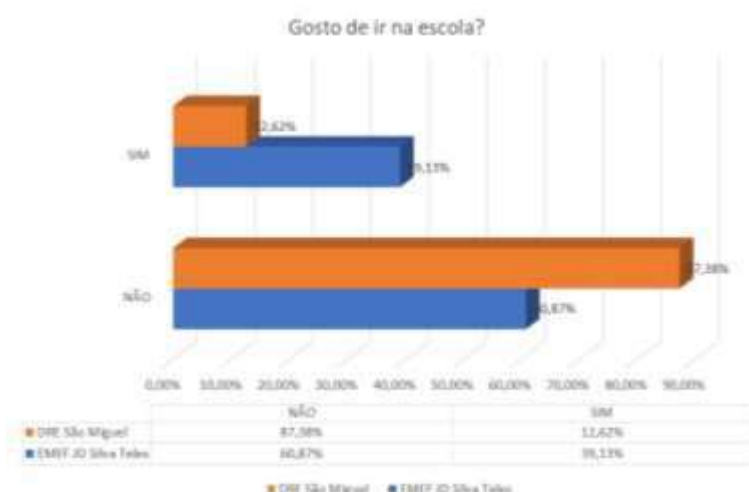
Educandos se identificam com a cor parda: EMEF 33,33%, DRE 31,64%. De cor Branca, EMEF 33,33%, DRE 31,64%. Em relação à cor preta, somam-se: EMEF 21,57%, DRE 21,57%. Pretos: EMEF 21,57%, DRE 15,52%. Amarelos, EMEF 5,88%, DRE 3,16%. Não souberam ou não sabem responder, EMEF 5,88%, DRE 10,42%.

As crianças da comunidade escolar EMEF Jd. Silva Teles, na sua grande maioria, se reconhecem como não brancos, superando índices da Diretoria de Ensino Regional de São Miguel, resultado positivo de políticas públicas de reparação histórica, ações que visam combater o racismo, assegurar pretos, pardos e indígenas, bem como o acesso a empregos, renda e educação.

No ano de 2023, a Lei 10.639, que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, completou vinte anos de reivindicação do movimento social negro, essa lei tem trabalhado para melhoras de autopercepção dos educandos sobre suas raízes e de autoestima.

O último dado refletido neste capítulo é sobre os sentimentos dos educandos a respeito de ser cuidado na escola. É importante mencionar que para cuidar é necessário depreender amor, amizade e gratidão, proporcionado alegria de estar na escola:

Figura 19. Dados – Questionário 18.



Fonte: Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem – SERAp (2022).

É possível observar nas respostas dos educandos, quando analisados pela EMEF, que 39,13% gostam de frequentar a escola, quanto a DRE, 12, 62% apenas confirmaram que gostam. Os educandos que não gostam de ir à escola: EMEF 60,87%, DRE 87,38%.

Nesse sentido, as crianças da comunidade EMEF Jd. Silva Teles sentem afeto pela instituição escolar, este sentimento está intrinco ao amor, reconhecida nas relações escolares expressas por gestos de cuidado empregados pela equipe escolar.

Um ponto considerável e pertinente, em especial, por parte da EMEF e da DRE, é que de vez em quando, o acesso à cultura se faz presente, seja na esfera da música, da dança, do

teatro ou das artes visuais. É sabido que este acesso pode melhorar muito a experiência no aprendizado, visto ser uma ferramenta poderosa que pode nos transportar para além de nosso ambiente familiar.

Em síntese, os educandos da comunidade da EMEF Jd. Silva Teles se reconhecem na maioria como pardos. A maioria dos educandos apreciam frequentar a escola e tem pouco acesso à cultura, à arte e suas linguagens artísticas.

Neste capítulo, através dos raciocínio apropriado/aproximado do método de Marx (PAULO NETTO, 2011), assim como a combinação de muitos fatores diferentes, elaboro determinações mais simples da realidade da comunidade escolar da EMEF Jd. Silva Teles, tendo como objetivo a construção de um plano de unidade (GASPARIN, 2012) para concretização do conceito de Obra de Arte Total como uma proposta pedagógica que atenda a realidade concreta.

A comunidade escolar EMEF Jd. Silva Teles reconhece a presença dos educadores, além de sua pontualidade e compromisso. A gestão escolar, representada pela coordenação pedagógica e direção escolar, é vista uma ausência, apesar da própria comunidade escolar, pais, responsáveis e educadores, participarem apenas das reuniões escolares.

A mesma comunidade tem um acesso deficitário a banheiro, internet, computador e smartfone, estando, na sua maioria, na linha extrema pobreza e pobreza. A maioria dos responsáveis são mulheres e sabem ler, mesmo tendo um número elevado de formação básica interrompida.

A escola foi uma exigência da comunidade, esse terreno, próximo ao rio Lajeado, era um depósito de lixo não autorizado que causava transtornos aos moradores do local. Hoje, cercado por instituições pública como colégio, posto de saúde, quadra de futsal com aparelhos de ginástica e um centro da melhor idade.

A escola pertence ao bairro de Itaim Paulista, sua origem remonta ao século XVII, foi uma área densamente arborizada cortada por rios que desaguam no rio Tietê e habitada pelos indígenas do Guaianás. A região foi caracterizada por conflitos e atrasos urbanos e, apesar da posição estratégica, a região passou a ser habitada por uma população pobre no século XIX, principalmente porque o ideal estético da classe burguesa não permitia a convivência com populações indesejadas - indígenas e ex-escravizados.

Como educadora vejo uma oportunidade única de praticar um conceito amplamente desenvolvido por um esteta alemão com o objetivo de empreender uma ação pedagógica que

vai além da instrumentalização vaga ou por um subjetivismo excarcerado. A Obra de Arte Total tem em sua tese, a produção coletiva, de característica popular, comunitária e universal. Sua antítese é a arte para o puro entretenimento, sem conexão com sua história, suas lutas diárias e, por fim, sua síntese é a crença na ciência como meio para construir uma sociedade do futuro com a promoção do bem-estar social.

Ao trabalhar com as artes por meio do conceito de Obra de Arte Total, aumentamos a nossa capacidade de criar interpretações, validações e comparações de diferentes perspectivas de mundo. Permite aos educandos o envolvimento com a noção de alteridade e diversidade da vida, abraçando e valorizando os hábitos, as danças e os modos de vida únicos de diferentes culturas.

Como se trata de uma abordagem que compartilha da pedagogia histórico-crítica, foi importante visitar os dados socioeconômicos para criar, propor, fundamentar e descrever minha proposta pedagógica em conjunto com os conceitos da Obra de Arte Total.

O tema escolhido foi o canto de trabalho. Ao lecionar para as turmas do ciclo de alfabetização, em inúmeros momentos de conversas aleatórias, as crianças relatavam o dia a dia de seus pais e suas ocupações, bem como incontáveis situações que os inundavam de sentimentos que não sabiam como descrevê-las.

Em uma dessas conversas, uma criança do primeiro ano manifestou a vontade de abandonar a escola para trabalhar e ajudar sua família. Essa ação foi um dos principais motivos da evasão escolar segundo o IBGE. Por se tratar de uma criança muito pequena, a proposta pedagógica do conceito da Obra de Arte Total foi, principalmente, pensando em ressignificação do conceito de trabalho, ou seja, além da aquisição material. Em outras palavras, o canto de trabalho promovendo a produção material da sociedade como cultura e transformação da natureza carrega consigo uma tradição secular unindo as linguagens artísticas, isto é, a música, a dança, o teatro e as artes visuais.

3. Obra de arte total e ação didática histórico-crítica

No capítulo anterior observamos os dados socioeconômicos, assim como um breve histórico sobre o bairro Itaim Paulista. Essa iniciativa se deu para entender a comunidade escolar, seus agentes sociais e as condições situacionais para fomentar um processo de aprendizagem contextualizado com o território que é praticado o conceito de Obra de Arte Total.

Aqui, para melhor concretização da Obra de Arte Total, é necessário uma ação didática, ou seja, um princípio que ajuda viabilizar a aplicação do processo de aprendizagem. A pedagogia histórico-crítica foi escolhida devido à similaridade com os preceitos do conceito da Obra de Arte Total.

Vale lembra que a tese do conceito de Obra de Arte Total é a produção coletiva, a característica popular e o universal que conduz para o puramente humano. Sua antítese é a arte sem conexão com a cultura popular, isto é, apenas para o entretenimento, não produz o bem-estar social. Sua síntese é a crença na ciência como instrumento mediador para promover o bem-estar social e tais princípios estão em similaridade com a pedagogia criada por Dermeval Saviani.

A pedagogia histórico-crítica é a proposta do terceiro capítulo do livro *Escola e Democracia*, nomeado *Para além dos métodos novos e tradicionais*. Essa terminologia se deu através de inúmeras correntes de perspectivas crítico-transformadoras. Saviani (2011) opinou pela terminologia pedagogia histórico crítica²⁸ por entender que as teorias da educação não tinham enraizamento histórico.

Inicialmente, retomo a crítica do texto anterior do capítulo referido, destacando as principais críticas da Escola Nova ao método tradicional e sua aplicação mecânica, repetitiva, desvinculada das razões e da finalidade no meio social, além de, cristalizar práticas pedagógicas burocráticas e uma: “rotina burocrática do funcionamento das escolas” (SAVIANI, 2008, p. 54).

Porém, essas mesmas críticas recaem na Escola Nova, visto que, não alterou significativamente o panorama educacional, uma vez que implicava em custos bem elevados

²⁸ “Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver”. (SAVIANI, 2011, p. 119).

em relação ao método tradicional.

o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente naquelas frequentadas pelas elites, a proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares (SAVIANI, 2008, p. 54).

De acordo com raciocínio de Saviani (2008), a pedagogia articulada com interesses populares valoriza a escola e estará interessada em métodos de ensino eficazes, incluindo tradicionais e novos, ou seja, incorporando contribuições de uns e outros. Os métodos deverão estar incumbidos dos seguintes princípios:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 56).

Logo, o método estimularia a atividade dos educandos, favorecendo o diálogo entre si e o educandos, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada materialmente. Em outras palavras, considerar as inspirações dos educandos, tempo de aprendizagem, desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica do conhecimento.

Saviani (2008) preconiza a união da pedagogia em relação a sociedade, visto que, os métodos tradicionais e novos resultam na autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Portanto, o ponto de partida sugerido pelo autor, não é a preparação do educando (método tradicional), muito menos, a pura iniciativa do educando (escola nova).

O ponto de partida do método é a prática social, sendo a prática comum entre o educador e o educando que se posicionam de formas diferentes enquanto agentes sociais distintos.

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (SAVIANI, 2008, p. 56).

Dessa forma, Saviani (2008) estabelece uma relação de professor que tem uma compreensão “sintética precária”, que dizer, detém conhecimento, experiência sobre o objeto de ensino e, precária, porque envolve a antecipação dos níveis de compreensão dos educandos.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos (SAVIANI, 2008, p. 56).

Os educandos estariam em condição sincrética por não possuírem experiências do objeto de aprendizagem, como podemos observar: “a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (SAVIANI, 2006, p. 57).

O segundo passo foi chamado de “Problematização”, consiste em elencar elementos essenciais da prática social do qual é necessário aprofundar, “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, em consequência, que é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57).

O terceiro passo, chamado de “Instrumentalização”, trata-se da assimilação dos conhecimentos teóricos e práticos construídos socialmente. Importante salientar que o objeto de ensino é produzido social e historicamente preservados, e sua apropriação necessita ser guiada, quer dizer, o educando está subordinado ao educador, de sua transmissão direta ou indireta, indicando meios que venham a se efetivar.

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização (SAVIANI, 2008, p. 57).

Ressaltamos que não se trata da abordagem tradicional, de instrução de conhecimento sistematizados, muito menos, da abordagem escolanovista, que preconiza o conhecimento espontâneo e experimental. O que o autor preconiza é que o educador e o educando possuem conhecimentos diferentes que precisam ser apropriados e, para isso, o papel do educador é elementar.

O quarto passo é chamado de “Catarse”, é o momento em que os educandos adquirem instrumentos básicos, conseguindo elaborar uma nova forma de entendimento da prática social, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados logram em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 57).

O quinto e último passo, nomeado como “Prática social”, momento que os educandos ascendem ao nível sintético do objeto de ensino, ou seja, seu conhecimento se transforma, mesmo que de forma precária ao mesmo nível do professor.

Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos (SAVIANI, 2008, p. 58).

As proposições desenvolvidas por Saviani podem ser consideradas uma tentativa de compor elementos para explicar a educação postulada no livro *Escola e Democracia* (2008). Saviani ressalta veementemente que o ponto de partida também é o ponto de chegada, isto é, a educação como “mediadora no seio da prática social” é um esquema indutivo, uma concepção dialética de ciência:

É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política” (Marx, 1973, pp. 228-240). Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2008, p. 59).

Trata-se de uma educação contextualizada como uma mediadora no cerne da prática social global, por isso, ressalta que a prática social é o ponto de chegada e o ponto de partida. O resultado pode ser visto na prática social do educando através de um processo de aprendizagem que considera um conjunto de atividades para buscar a democracia na construção da aprendizagem.

Em síntese, o método preconizado por Saviani (2008) articula o trabalho pedagógico que contribui de modo determinante com um processo de democratização da sociedade: “a

prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 63).

Partindo das proposições de Saviani (2008), João Luiz Gasparin, professor do programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, sentiu-se provocado e concebeu uma ação didática da pedagogia histórico-crítica, podendo ser utilizada nas diversas etapas do ensino básico e também no ensino superior.

Segundo Gasparin (2012), a ação didática histórico-crítica pode ser dividida em cinco passos, sendo os cinco elementos essenciais para construção da ação pedagógica histórico-crítica. Em suma, o primeiro passo é a prática social inicial, uma mobilização para a construção do conhecimento escolar, comum entre educadores e educandos, uma vez que são agentes em diferentes posições.

Em relação ao segundo passo, Gasparin (2012) trata da problematização do processo de identificação dos principais problemas elencados no primeiro passo, determinando o que deve ser aprendido para resolver tais problemas.

O terceiro passo, a instrumentalização, consiste para Gasparin (2012) em encontrar ferramentas certas para resolver os problemas que vivenciamos no processo de aprendizagem. Essas ferramentas surgem dos conhecimentos sistematizados, produzidos e preservados historicamente, algo que depende da ação do educador mediar a construção do conhecimento.

No quarto passo, Gasparin (2012) considera a catarse como o momento final do processo de construção de aprendizagem marcado pela passagem do conhecimento da síncrese (conhecimento espontâneo), para o conhecimento da síntese (conhecimento científico), através da avaliação que pode ser formal ou informal. Dessa forma, os educandos podem expressar uma compreensão da prática elaborada para verificação do educador.

O quinto passo está relacionado à prática social final (GASPARIN, 2012), ou seja, os educandos atingem um novo patamar onde começam a criar suas próprias ideias ao invés de apenas reproduzi-las, esse é um grande passo e exige apropriação dos conhecimentos desenvolvidos por parte do educando na atuação do seu cotidiano.

Estes passos, que observamos resumidamente, tornam-se viáveis através das etapas mencionadas, ou seja, para construir a proposta de um processo de aprendizagem da Obra de Arte Total. Antes de iniciar a concretização do processo de aprendizagem, é importante realizar o planejamento das atividades como objetivo de visualizar todo o percurso da aprendizagem.

Para a concretização do processo de aprendizagem das linguagens artísticas através do conceito da Obra de Arte Total, é necessário primeiramente realizar o plano de aula. Segundo Libâneo (1990), o plano de aula é um documento indispensável para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos das atividades trabalhadas no decorrer da reflexão da experiência dos processos de aprendizagem empregados na sua carreira educacional. “Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências conjugando à prática a reflexão criteriosa sobre ela (LIBÂNEO, 1990 p. 241).

De acordo com o raciocínio de Libâneo (1990), a aula acontece em um período de tempo variável, o educador diante desta situação, dificilmente contempla em apenas uma aula todo o conteúdo de um determinado objeto de ensino. O processo de aprendizagem, neste contexto, precisa ser pensado em uma sequência articulada. Para o autor, “isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aula” (LIBÂNEO, 1990, p. 241).

Seguindo o raciocínio do autor, a preparação das aulas implica na continuidade do tema abordado, desenvolvendo em uma sequência lógica de organizar um “conjunto de noções básicas” entorno do tema central, fazendo uma previsão de tempo. Porém, é necessário o entendimento por parte do educador que “a previsão de tempo, nesta fase, ainda não é definida, pois poderá ser alterada no momento de detalhar o desenvolvimento metodológico da aula” (LIBÂNEO, 1990, p. 242).

Retornando Gasparin (2012), depois de constatar uma dificuldade prática para elaborar um plano de aula, devido à falta de informações elementares sobre o contexto situacional para o processo de aprendizagem, com base nesta discussão, é elaborado um plano de unidade pedagógica que contempla o chamado tradicionalmente plano de aula.

Sobre a perspectiva da ação didática histórico-crítica, o plano de aula, assim como as atividades desenvolvidas durante o processo de aprendizagem, precisam ser constituídas previamente, porém, devido à contradição das condições de trabalho docente, é recomendado construir unidades de ensino (GASPARIN, 2012).

Pensando nesse quadro, o processo de planejamento da unidade de ensino, de acordo com Gasparin (2012), lista o objetivo de estudo, define objetivos gerais e secundários que o educador pretende alcançar, além de seguir os demais passos da pedagogia histórico-crítica, dessa forma cada unidade seria um mini projeto que, em conjunto, se torna um plano.

conteúdos das unidades a serem trabalhadas e definir os objetivos que se pretende alcançar. Cumprem-se em seguida as demais fases do planejamento com base na pedagogia histórico-crítica. Cada unidade é um miniprojeto de trabalho que, junto aos de outras unidades, constitui o plano integrado da disciplina (GASPARIN, 2012, p. 150).

Em síntese, para concretizar o conceito de Obra de Arte Total, sendo originalmente concebido de um processo artístico para um processo de aprendizagem, é necessário encontrar uma ação didática entendida como princípios que procuram aplicar ferramentas para a construção do objeto de ensino no cotidiano da sala de aula.

A pedagogia histórico-crítica carrega profundas similaridades com o conceito de Obra de Arte Total, pois é construída a partir de um conhecimento ou tema síntese (visão caótica do total) para a síntese, ou seja, uma rica totalidade criada através de mediação para orientar o processo de descobertas de novos conhecimentos científicos para o processo de aprendizagem do conhecimento.

Esses princípios contemplam a tese do conceito de Obra de Arte Total, que procura conduzir para o puramente humano, uma vez que não deixa de ser um valor democrático, tal como busca a pedagogia de Saviani (2008), pois a síntese do conceito é a ciência como instrumento mediador que conduz a unidade de ensino e também o processo de aprendizagem.

No livro *Escola e Democracia* (2008) Saviani expõe suas proposições para uma ação em sala de aula e provocado por tais proposições, Gasparin (2012) criou uma ação didática histórico-crítica com cinco passos determinados para concretização de qualquer objeto de ensino.

Para Gasparin, o plano de unidade é um norteador que pode ser mudado devido às condições situacionais de aprendizagem, além de serem atualizados e redefinidos em dimensões formando em sua completude, um mini projeto de trabalho em conjunto, constituindo assim, um plano integrado da disciplina.

Nesta dissertação será considerado a descrição dos planos de unidades por entendermos que é o que melhor atende ao conceito aqui empregado. Estes planos de unidade serão melhor entendidos nos próximos subcapítulos em conjunto com o conceito de Obra de Arte Total e, viabilizando, da mesma forma, o instrumento primordial de sua constituição o *Leitmotiv*.

3.1 Obra de arte total: Um processo de aprendizagem no ciclo de alfabetização

No subcapítulo anterior compreendemos a pedagogia elaborada por Saviani (2008), isto é, a teoria que preconizava uma prática pedagógica como um processo de democratização da sociedade. Observamos, resumidamente, os cinco passos da ação didática histórica (2012), entendemos e refletimos sobre a importância do plano de unidade que implica na continuidade do tema abordado para construir um projeto no final do processo de aprendizagem.

Agora, vamos conhecer os princípios do ciclo de alfabetização, além das características da turma para melhor construção da descrição do processo de aprendizagem em conjunto com o conceito de Obra de Arte Total.

De acordo com a CCSP (2019), organizada em ciclos de aprendizagens na prefeitura de São Paulo, desde 1992, os ciclos são concebidos como processo de educação permanentes que se alinham com as fases do desenvolvimento da infância, da puberdade e da adolescência. Esses ciclos são influências dos tantos progressos nas ciências da educação, tomando um caminho contínuo, e ininterrupto para a aquisição de conhecimentos. “Os ciclos são vistos como processo contínuos de formação, que coincidem como o tempo de desenvolvimento da infância” (CCSP, 2019, p. 40).

Segundo o documento CCSP (2019), o ciclo de alfabetização é compreendido como um período de três anos em que a criança pode desenvolver seus conhecimentos no seu próprio ritmo, respeitando suas formas individuais de aprender, pensar e se expressar. O foco principal nesse momento é priorizar as atividades escolares, bem como as abordagens de processo de aprendizagem que promovam uma construção de conceitos científicos, além de criar um ambiente que promova o crescimento social e emocional em vários ambientes.

O CCSP (2019) reconhece o pacto nacional pela alfabetização da idade certa, seus princípios básicos são: “As infâncias são diversas, ou seja, o educando participa ativamente nas interações sociais se têm identidades e expressões únicas” (CCSP, 2019 p. 41). Como primeiro princípio do ciclo de alfabetização, o documento reconhece que os educandos passam por vários desenvolvimentos físicos, cognitivos e emocionais, cada um com suas necessidades específicas e características pessoais, pois “crianças são atores sociais com identidades e atuações próprias” (CCSP, 2019, p. 41).

O segundo princípio, “criança são detentoras de direito e deveres”, de acordo com o CCSP (2019, p. 41), na contemporaneidade há um crescente reconhecimento dos educandos

como indivíduos com seus próprios direitos, responsabilidade e influência social, com identidades e comportamento únicos.

O terceiro princípio do ciclo de aprendizagem, “criança tem direito para acessar múltiplas linguagens, inclusive a escrita” (CCSP, 2019, p. 41), fase em que o processo de aprendizagem é importante incorporar atividades de leitura e de escrita, juntamente com a aprendizagem baseada em jogos e brincadeiras, a fim de melhorar a experiência de aprendizagem em todos os componentes de aprendizagem.

O quarto princípio de ciclo de aprendizagem parte da brincadeira, uma vez que a “brincadeira é um direito fundamental da criança (CCSP, 2019, p. 41). O envolvimento com a brincadeira e jogos oferece uma oportunidade valiosa de interação entre o educando e o educador, desenvolvendo habilidades de tomada de decisão e contribuindo para uma experiência de aprendizado mais impactante.

O quinto princípio, “atividade lúdica e desafiadora facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar” (CCSP, 2019, p. 41), o brincar oferece a oportunidade de explorar papéis sociais, onde os educandos desenvolvem conhecimentos sobre e sobre os outros, aprimoram suas habilidades sociais e promovem seu pensamento crítico e habilidades imaginativas.

O sexto princípio do ciclo de alfabetização é “a sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem” (CCSP, 2019, p. 41). Todo o espaço físico da escola também pode ser considerado espaço para o processo de aprendizagem, sendo assim, o educando e o educador pode se apropriar desses espaços para melhor construção do processo de aprendizagem.

No sétimo e último princípio, “O ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente, sistemático e coordenado” (CCSP, 2019, p. 41), os educadores, como outros sujeitos pertencentes na comunidade escolar, colaboram para garantir um processo pedagógico harmonioso e coeso ao longo de três anos. Além disso, é fundamental que os processos de aprendizagem estejam alinhados com os conhecimentos construídos pelos educadores, para potencializar as experiências educativas conduzindo uma aprendizagem global.

O processo de aprendizagem em conjunto com o conceito de Obra de Arte Total, descrita nesta dissertação, está situada no terceiro semestre do ciclo de alfabetização, especialmente para 26 crianças de seis anos incompletos e sete anos, matriculados no primeiro ano do ensino fundamental.

Utilizando como tema agregador os cantos de trabalho, a ação foi dividida da seguinte

forma: 4 aulas de 50 minutos de duração, sendo primeiro a Música (por ser minha formação específica), na sequência, a Dança (linguagem esta desenvolvida por mim em formação complementar), depois o Teatro (formação desenvolvida por performance de ópera) e, por fim, Artes Visuais (apreciação e desenho de história em quadrinho), no terceiro bimestre do ano letivo de 2022.

Nesse período de formação, as crianças estão no nível silábico, aprendem sobre letras, como usá-las e organizá-las, bem como o nível silábico-alfabético, onde relacionam as sílabas faladas e mais de uma letra, compreendem a escrita, representam o som falado e realizam leituras de baixa complexidade.

3.2 Obra de arte total: Processo de aprendizagem: Plano de Unidade 1 - Aula de música

Neste subcapítulo inicio a descrição do processo de aprendizagem em conjunto com o conceito de Obra de Arte Total. Para concretização deste processo, utilizo a ação didática histórico-crítico, por entender que esta ação pedagógica atende as aspirações do conceito Obra de Arte Total. Na estrutura, o canto de trabalho é o *Leitmotiv*, os jogos musicais que reiteram o tema de maneira e de forma diferente.

A primeira etapa da aula é a prática social inicial, sendo o ponto de partida caracterizado pela preparação e a mobilização dos educandos para a construção do conhecimento, iniciando sua leitura de mundo, relacionando o conteúdo e sua vida cotidiana, criando assim, um clima de predisposição à aprendizagem, “parte-se do saber, do conhecimento que os educandos já possuem sobre conteúdo” (GASPARIN, 2012, p. 15).

Foi escolhido para desenvolver o tema canto de trabalho na *práxis* da Obra de Arte Total, a música intitulada *A Lavadeira*. A música aborda inúmeras profissões, seu ritmo é de ciranda brasileira, uma das danças mais tradicionais do Brasil, sua origem é do estado de Pernambuco, especificamente da Ilha de Itamaracá.

Abaixo, a partitura da música escolhida em sua escrita tradicional:

Figura 20. Partitura melódica – *A Lavadeira*.



Fonte: Transcrição própria a partir da melodia popular.

A letra da música, tendo como melodia apenas quatro versos: “Quem tem ensinou lavadeira / Quem te ensinou a lavar / Foi, foi, foi lavadeira / Foi o peixinho do mar”. É adaptada no final de cada estrofe, ou seja, substituindo por outra profissão, por exemplo, passadeira, passar, cozinheira, cozinhar, professora, ensinar, motorista, guiar, entre outras possibilidades.

Como se trata de uma aula de arte/música que utiliza como ferramenta conceitual a Obra de Arte Total, para uma experiência artística que interliga os elementos básicos da música, da dança, do teatro e das artes visuais, início a prática social com a escuta da música acompanhada por uma folha com a letra da música escrita distribuída no início da aula, para, posteriormente, conversar com os educandos.

É de suma importância ouvir os educandos e, principalmente, sem julgamento, pois suas falas são de suma importância, algo que transmite confiança na relação educador-educando. Por meio das expressões das crianças que já conhecem o tema, surgem novas possibilidades de verem o mundo, expondo também o desenvolvimento real, demonstrando o que sabem sobre o conteúdo ministrado (GASPARIN, 2012, p. 22).

Para melhor condução pedagógica, julguei importante fazer perguntas simples, como: O que muda em cada parte da música? O que são essas palavras que estão em destaque na folha. Depois do ruído costumeiro de crianças falando simultaneamente, a palavra profissão/trabalho destacadas na música surge entre inúmeras outras.

Após confirmar que são profissões/trabalhos, repito o procedimento com as seguintes perguntas: O que faz a lavadeira, a passadeira, o motorista, a professora? Essa sentença interrogativa, são perguntas abertas que devem ter uma explicação aprofundada, sendo a

primeira dimensão que evidência o conteúdo científico a ser apropriado na construção do conhecimento e com o intuito de buscar a segunda dimensão, a saber, o uso do conteúdo aprendido, explicando o quê, o como, e o para quê, sempre trazendo a discussão para cada função do objeto estudado (GASPARIN, 2012).

A problematização é a segunda etapa para o desenvolvimento da proposta, pois conduz a uma aprendizagem significativa abordando situações problemas que estimulam os educandos. Sua finalidade é selecionar as principais questões levantadas na prática social. O conteúdo escolar é confrontado com a prática social inicial, podendo “ser encaminhada e resolvida por meio de conteúdos específicos” (GASPARIN, 2012, p. 35).

Após tais ações, são apresentadas as razões pelas quais os educandos “devem, aprender o conteúdo proposto, não por si mesmos, mas em função de necessidades sociais” (GASPARIN, 2012, p. 40). Os cantos de trabalho têm origem mesclada com influências da cultura europeia, dos povos originários e africanos.

Os cantos de trabalho são praticados contemplando diferentes sentidos do trabalho, são geralmente entoados para acompanhar a árdua atividade de movimento, muitas vezes repetitivos e cansativos. Nesse contexto contribui positivamente, pois há noções de tempo e de desgaste físico, influenciadas positivamente pelo ato de cantar.

Geralmente, os cantos de trabalho são entoados por mulheres trabalhadoras de áreas rurais, existem diferentes maneiras de cantos de trabalho, sendo possível destacar três modalidades: a primeira, trabalhos pontuais como capinar, dirigir, construção; a segunda, o trabalho com ciclos da natureza, por exemplo, trabalhar a terra, plantar e colher; e a terceira, consiste em atividade cotidiana que envolvem tarefas rotineiras.

Para aprofundar as questões enunciadas pelas crianças e realizar o processo de aprendizagem em conjunto do conceito de Obra de Arte Total, partindo da problematização, é abordado questões e evidenciado aspectos contraditórios, questionando assim, a sua realidade, além de construir um caminho para a aprendizagem como um processo dialético. Para isso, elaborei um roteiro de perguntas que expressam as diversas dimensões sobre os cantos de trabalho.

As questões que elaborei são adaptadas para facilitar o entendimento das crianças, porém abordam aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais. Eis as perguntas: O que é canto de trabalho? O que é trabalho? Podemos cantar no trabalho? Por que foi criado os cantos de trabalho? Seu pai, mãe, quem cuida de você, canta no trabalho? Como entoar um canto de

trabalho? Existem formas de canto de trabalho?

As respostas das questões são inúmeras, não existe necessidade imediata de explicar todos os contextos evidenciados, pois o objetivo da prática inicial e da problematização é designar o percurso da construção da aprendizagem provocado pela curiosidade, sendo essa ação o fio condutor para o processo.

Nesse momento a criança não tem o aparato teórico vivencial para resolver os problemas apresentados, precisando de ajuda para chegar a uma solução de problemas onde a aprendizagem vai ocorrer, ação chamada, na teoria vygotskiana, de zona de desenvolvimento real.

A zona de desenvolvimento real é quando o educador interage com seu conhecimento momentâneo, isto é, que ele pode resolver por si só e sem auxílio de ninguém. A zona de desenvolvimento potencial são ações que podem construir com ajuda de outro educando ou do educador, sob orientação adequadas para resolver problemas construindo um novo repertório (VYGOSTSKY, 1991).

A janela entre a zona de desenvolvimento real e a potencial é a zona de desenvolvimento proximal, esta zona é a capacidade de aquisição da aprendizagem que estão em estado embrionário, conforme as palavras abaixo:

Essa diferença [...]. é o que chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes (VYGOSTKY, 1991, p. 58).

De acordo com o autor, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento potencial. O campo de atuação do educador é a zona de desenvolvimento proximal, sendo o percurso que a criança vai percorrer para desenvolver aprendizagem que ainda estão para amadurecer.

A prática social inicial e a problematização são consideradas como o âmago das interações no interior do coletivo da sala de aula, das relações com o outro, bem como o processo de adquirir condições de construir seus próprios conhecimentos por meio de indagações. A habilidade parcial de perguntar “o que é?” desenvolve o saber científico com a ajuda do mediador na construção da aprendizagem, ou seja, orientando os passos seguintes do processo de aprendizagem em conjunto com a Obra de Arte Total, fomentando assim, o

conhecimento nas linguagens artísticas.

A instrumentalização é o momento em que o educador, em conjunto com os sujeitos aprendentes, realiza a construção do conhecimento caracterizando uma relação triádica, isto é, constituída por três elementos: educando, objeto de conhecimento e o educador. Por esta razão, a construção da aprendizagem “assume as feições dos sujeitos que aprendem, do objeto de conhecimento apresentado e do professor que ensina” (GASPARIN, 2012, p. 50).

Seguindo o raciocínio de Gasparin (2012), não se trata dos processos tradicionais, mas na formulação de uma nova forma de apropriação do saber, ressaltando a importância da interação entre os sujeitos aprendentes e destas relações com o todo social no processo de construção de aprendizagem nas múltiplas interfaces dos conteúdos escolares.

Conforme a teoria vygotskiana, o educador desempenha o papel de mediador propondo práticas pedagógicas possibilitando uma aprendizagem significativa, dotada de sentido em que os educandos agregam o objeto de conhecimento, recriando e tornando-se próprios.

Como educadora, trago a responsabilidade de compreender os recursos materiais e conceituais necessários para desenvolver uma construção de aprendizagem em conjunto com a Obra de Arte Total, definida como ligação para alcançar um processo de aprendizagem das linguagens artísticas através de diferentes variações e proporcionando noções elementares da música.

É nesse momento que a aprendizagem científica da Obra de Arte Total e das linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) ocorrem através da ação do educador. Então, inicio a descrição do passo três chamado de instrumentalização, com a exibição da partitura a ciranda que foi apresentada aos educandos através da projeção de slides em ação simultânea com a audição da música.

Na sequência, observo a reação natural das crianças do primeiro ano do ciclo de alfabetização. A partitura, conceito científico da música que consiste em uma representação escrita da música, imagem retratada por símbolos próprios que associam os sons, é algo novo para as crianças, visto que até aquele presente momento, elas não sabiam que o canto de trabalho poderia ser escrito em linguagem própria, contrastando com o conhecimento espontâneo inicial.

Este é o processo gradual na construção do processo de aprendizagem, estabelecendo diferenças em conceitos cotidianos, espontâneos e científicos. Na sequência, aplico outro conceito de aprendizagem musical chamado de solfejo, ação de entoar e recitar a melodia da música seguindo as alturas (frequência) e o ritmo anotado na respectiva partitura. Partindo dos

sinais da notação do canto de trabalho, empreendo um jogo infantil chamado de brincadeira do eco, ação em que as crianças repetem o que educador fala.

Cada fraseado musical é repetido em conjunto após a minha sinalização na partitura projetada, oportunizando auxiliar a decodificação do discurso musical, colocando ordem e organização a imaginação sonora que carrega uma enorme quantidade de associações, simbologias e sentido.

Mesmo sendo a imitação um tema contraditório, pois o centro da retórica educacional não vê a repetição como um processo que conduz a autonomia e a criatividade, Gasparin considera as experiências pedagógicas significativas junto as relações interpessoais, uma vez que “tornam-se, através da imitação, instrumentos cognitivos intrapessoais próprio do indivíduo” (GASPARIN, 2012, p. 79).

Para que o processo de construção de aprendizagem se concretize, trabalho inúmeras variações de brincadeiras de repetição na prática de solfejo: vozes femininas, vozes masculinas (alteração de timbre), jogo de forte e fraco (alteração de intensidade), jogo de rápido e devagar (alteração de tempo), jogo de grave e agudo (alteração de altura). Como educadora, atuo em colaboração com os educandos direcionando e orientando nas atividades.

Vale lembrar que a catarse é o processo de integrar o cotidiano e o científico, o teórico e o prático, em uma perspectiva nova e unificada. Essa perspectiva representa a nova posição do educando em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social. A postura mental do educando, demonstrando que ele entendeu os detalhes concretos de um assunto com mais detalhes do que antes, significa que ele chegou a uma conclusão sobre o que aprendeu recentemente (GASPARIN, 2012).

Para verificar se o educando é capaz de entender as propriedades do som e a contextualização dos cantos de trabalho apresentadas nos passos anteriores, ressignificando o conteúdo em novo contexto social e dando-lhe um novo significado, faz-se necessário que “a avaliação da aprendizagem do conteúdo, não como demonstração de que aprendeu um novo tema apenas para a realização de uma prova, de um teste, mas como expressão prática” (GASPARIN, 2012, p. 131).

A modalidade de avaliação escolhida para a primeira etapa desta ação pedagógica é a formal, já o instrumento escolhido é a verificação oral do canto aprendido, o critério é cantar a música *A Lavadeira*, estudado nas 4 aulas de música. Separo a sala em 4 grupos e peço para as crianças cantarem a capela um trecho da música.

Mesmo se tratando, trabalho de forma lúdica para não constranger as crianças, também concebo essa avaliação como uma verificação da manifestação que o educando consegue fazer. No final, faço as mesmas perguntas da problematização, questões estas levantadas nesta etapa e trabalhadas durante as aulas, verificando se a construção da aprendizagem foi satisfatória.

A prática social final, segundo Gasparin (2012), representa o ponto de chegada do educador e do educando que juntos mudaram sua compreensão do conteúdo científico a partir da aprendizagem. Esse processo se dá por meio de um estágio de menor entendimento científico para um estágio de maior clareza e entendimento sobre a mesma concepção dentro da sua totalidade.

No entanto, o processo de compreensão do conteúdo ainda não se manifesta na prática, precisando acontecer na aplicação da prática do sujeito aprendiz. Observo essa utilização de cantar o canto de trabalho aprendido pelo educando pelos corredores, na hora do recreio, no relato das crianças que cantaram e ensinaram o canto na sua casa, ou seja, reconstruindo o conhecimento artístico aprendido.

É possível observar, nesta primeira etapa da prática da Obra de Arte Total, o fenômeno do conceito elaborado por Vygotsky (1991) chamado de zona de desenvolvimento proximal, tal conceito consiste no processo de construção da aprendizagem mudando ao longo do tempo e começando a se consolidar.

Na prática social inicial e final pude observar o nível da zona de desenvolvimento real dos educandos, dimensão onde o educando resolve problemas com saberes já consolidados. Nas etapas de problematização e catarse, instaura a zona de desenvolvimento potencial, a ação do educador em mediar os problemas das atividades em conjunto com o educando. Na instrumentalização habita a zona de desenvolvimento proximal, o percurso para ativar funções psicológicas para construção de aprendizagem (VYGOTSKY, 1991).

Nesse primeiro momento do processo de aprendizagem em conjunto do conceito da Obra de Arte Total, observamos os cinco passos da ação pedagógica histórico-crítica, pois permitiu um percurso pedagógico para converter um processo artístico em um processo pedagógico.

Observamos que na atividade foi descrito o tema escolhido para o processo de aprendizagem, a saber, cantos de trabalho que carregam as características comunitária, coletiva e de valor universal. Podemos observar também a tese da Obra de Arte Total, onde o objetivo desta temática é aprofundar a promoção do bem-estar social e proporcionar uma prática social

global, além de transformar a realidade dos educandos.

Nessa primeira etapa desenvolvo o tema escolhido para este processo de aprendizagem, apresento a partitura (linguagem científica da música) materializando o som em notação manuscrita. Aplico o Solfejo, ação de entoar e recitar a melodia e, mais adiante, reforço o tema com jogos utilizando as propriedades do som.

A ação descrita no parágrafo anterior está implicada o *Leitmotiv* que observamos nesta dissertação, uma vez que são atos musicais visuais e um instrumento primordial para concretização do conceito de Obra de Arte Total, os procedimentos aplicados fazem reiteração do tema de diversas maneiras e de formas diferentes.

O *Leitmotiv* é o instrumento fundamental para promover a apreensão do tema, é uma estrutura interna para a composição desta proposta pedagógica, sem a necessidade de explicitar para os educandos e construindo uma coesão para consolidar o processo de aprendizagem.

3.3 Obra de arte total: Processo de aprendizagem: Plano de Unidade 2 - Dança circular

Neste subcapítulo vamos observar a formação do plano de unidade 2 do processo de aprendizagem em conjunto do conceito de Obra de Arte Total. O *Leitmotiv* fica mais evidente com a variação do espaço físico da sala de aula. A reiteração do tema com os movimentos da dança circular torna os atos musicais visíveis com o objetivo de coesão para melhor compreensão do objeto de estudo, a saber, os cantos de trabalho.

A segunda linguagem trabalhada na ação didática pedagógica da Obra de Arte Total foi a dança circular, modalidade de dança em grupo realizada de mãos dadas, atividade em que possuo formação em cursos livres disponibilizados pela Prefeitura de São Paulo.

Buscando concretizar a reflexão dialética, base para esta parte da ação pedagógica em conjunto com fundamento conceitual da Obra de Arte Total focalizada na dança, modifiquei o espaço da sala de aula, isto é, desconstruindo o modelo tradicional de carteiras inseridas em fileiras, para que a parte central da sala comporte o espaço da dança de maneira a ficar confortável para todos. Essa característica física possibilita maior integração, entre os educandos, pois deixam de olhar apenas o educador e também passam a visualizar os colegas.

Antes de iniciar a prática, faço uma pequena revisão da etapa anterior cantando a música e, em seguida, empreendo a etapa em que o educador faz uma escuta compreensiva,

procurando entender o conhecimento espontâneo dos educandos e tornando o conteúdo mais interessante. Peço para eles dançarem a música em grupo e as reações são diversas, algumas crianças danças sozinhas, algumas de mãos dadas, umas brincam e se dispersam e outras não dançam por sentirem vergonha.

Então, peço novamente para as crianças sentarem no chão no formato de um círculo, faço perguntas sobre como se sentiram dançando e depois pergunto se eles sabem dançar em roda, bem como se gostariam de dançar.

Na etapa da problematização, momento em que o educando instigado pela prática social estimula aprender mais sobre o objeto de ensino, demonstra que a fonte do conhecimento é o problema que está tentando resolver. “Nesse processo de problematização, tanto o conteúdo quanto a prática social tomam novas feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento que começa análise da prática e da teoria” (GASPARIN, 2012, p. 34).

Com isso, realizo alguns questionamentos norteadores para essa etapa da prática da Obra de Arte Total. Algumas das perguntas: O que é dança de roda? Como se originou a dança de roda? O que é ciranda? Quais são as origens da ciranda? Como se dança ciranda?

A dança de roda remonta ao período paleolítico superior, conforme registros de arte rupestre encontrado em cavernas, demonstrando que o ser humano já praticava a dança desde os tempos primitivos, sendo sua prática associada a ritos de passagem e rituais religiosos.

O primeiro a empreender uma coletânea de danças circulares foi Bernard Wosien (1908-1986), coreógrafo, bailarino e professor da Universidade de Marburg. No componente pedagogia de grupo, por meio da dança de roda, constatou que esta modalidade de dança se perdeu na Europa ocidental, iniciando seu trabalho de coleta e prática de danças de roda em diversas culturas. Assim, começou um movimento de formação de educadores e praticantes dessa modalidade de dança (ANDRADA, 2014).

Segundo Andrada (2014), essa modalidade de dança carrega representações no círculo da roda, são simbologias que remontam épocas ancestrais, mostrando, através do corpo, aspectos fundadores da cultura humanas. Suas contradições eram manifestadas “pelos movimentos na alternância da tensão e relaxamento, de um jogo de forças e leveza que se revezam na dialética humana” (ANDRADA, 2014, p. 76).

A ciranda, segundo Campana (2011), é uma dança coletiva que possui origem na Península Ibérica, remonta raízes de danças portuguesas populares e recreativas, além de conter significação ritual como festejos religiosos, de trabalho, praticadas em rodas, filas, pares ou em

grupos.

A ciranda brasileira é marcada por características regionais, visto derivar do ritmo e da dança de Coco. Nomeada de forma diferente, tal como coco de praia, coco do agreste e coco do sertão. As características são próprias de suas respectivas regiões, “a ciranda, como uma manifestação cultural de origem europeia, fundiu-se com o Coco brasileiro, nem processo de aculturação que criou o que podemos chamar de “nossa ciranda. Sua prática afirmou-se um detrimento do Coco” (CAMPANA, 2011, p. 16).

Após o diálogo sobre a dança e os cantos de trabalho, passo para etapa de instrumentalização. Reorganizo a roda com as crianças de pé, todas viradas para o centro do círculo e de mãos dadas. Por serem crianças de seis anos incompletos e sete anos, é importante ressaltar que o movimento não é espelhado, a roda evolui no sentido contrário ao seu colega à sua frente, e, muitas vezes, demanda tempo para as crianças compreenderem.

Derivo todos os movimentos possíveis no movimento circular, por exemplo, movimento horário, anti-horário, andar quatro tempos da música e pausa, parar quatro tempos da música e anda quatro tempos, de dentro para fora da roda, de fora para dentro, dentro e fora com elevação dos braços, andar de mão dadas, soltar as mãos, pular ou girar, entre outros movimentos. Esta atividade colabora para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais.

De acordo com Gasparin (2012), a imitação está relacionada à ideia de desenvolvimento imediato. As crianças podem imitar ações que vão além do que elas podem fazer sozinhas. Um processo de formação importante, pois permite que elas aprendam mais do que poderiam se trabalhassem apenas em habilidade que estivessem dentro de suas próprias habilidades.

Esse raciocínio é espelhado na teoria elaborada por Vygotsky, a imitação tem um papel importante para o processo de aprendizagem, visto que os educandos aprendem melhor imitando os educadores, pois no início da construção do conhecimento:

A experiência social exerce seu papel através do processo de imitação, quando a criança imita a forma qual o adulto usa instrumento e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular. Eles sugerem que as ações, quando repetidas, acumulam-se umas sobre as outras, sobrepondo-se como numa fotografia múltipla: os traços comuns tornam-se nítidos e as diferenças tornam-se borras (VYGOTSKY, 1991, p. 20).

O educando aprende manipular o objeto de estudo e a dominar os seus princípios em uma determinada atividade por meio de ações repetitivas que vão se acumulando em camadas, cada camada é diferente e a soma desta camada é edificação da aprendizagem.

A dança é inspirada na ciranda de Pernambuco, remontando à tradição das mulheres dos pescadores que dançavam à beira do mar esperando seus esposos voltarem. O movimento característico da dança é alicerçado nas ondas do mar. Apesar de intuitivo o movimento da dança, nem todas as crianças conseguem dançar de prontidão, sendo a etapa de repetição importante para a construção da aprendizagem.

A catarse, momento em que o processo tem o objetivo de alcançar um nível mais alto de compreensão, ocorre quando o educando colabora para entender o conteúdo, ou seja, chegando as suas próprias conclusões e obtém sua autonomia “compreende, da mesma forma, com maior clareza, tanto a Problemática quanto a Instrumentalização” (GASPARIN, 2012, p. 124).

A avaliação formal nessa atividade foi necessária por ser tratar de crianças de seis anos incompletos e sete anos, pois nessa fase, a criança começa a desenvolver movimentos coordenados. Divido a turma em quatro grupos e peço pra eles efetuarem a coreografia da ciranda sozinhas, assim, consigo avaliar sua evolução.

A prática social final é a afirmação de apropriação do conhecimento trabalhado em conjunto com o educador e os educandos. “É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo científicos aprendidos na escola” (GASPARIN, 2012, p. 142).

Nessa etapa do processo de aprendizagem em conjunto com o conceito de Obra de Arte Total, podemos observar a mudança de espaço físico da sala para melhor construção da aquisição do conhecimento historicamente construído. A tese de produção coletiva de característica popular, comunitária e universal. Preservamos a antítese, já que a atividade não é para fins de entretenimento. Também é apresentada a síntese do conceito Obra de Arte Total, a ciência construindo o processo de aprendizagem para conduzir ao puramente humano.

O procedimento artístico foi a dança circular, um gênero que cataloga danças de roda do mundo. O tema de valor universal foi renovado pelo *Leitmotiv*, sendo este o recurso principal para construção para qualquer construção do processo de Obra de Arte Total.

Depois da revisão do tema iniciado com o canto *A Lavadeira*, o *Leitmotiv* se materializa na atividade por inúmeras variações do tema iniciado com a modificação do espaço físico da sala. Na etapa de instrumentalização podemos observar o *Leitmotiv* na variação dos

movimentos da dança circular, nos movimentos de alternância tensão e relaxamento, visto que este jogo de forças compõe a dialética humana.

Para Gasparin (2012) a imitação está relacionada com o desenvolvimento imediato. Espelhando Vygotsky (1991), tal ação explana em sua teoria que ações repetidas se acumulam em camadas sobre as outras, formando um conhecimento novo através de interações sociais. Portanto, o educador precisa ser ativo na atividade para o processo de aprendizado em conjunto com a Obra de Arte Total. Para materializar o *Leitmotiv* é necessário que os educandos imitem o educador.

Além disso, a atividade de dança circular colaborou para reativar a memória das habilidades motoras fundamentais através do *Leitmotiv*, além de fazer a reiteração do tema com inúmeras variações de movimentos possíveis. Podemos mais uma vez observar o *Leitmotiv* como atos musicais visíveis.

3.4 Obra de arte total: Processo de aprendizagem: Plano de Unidade 3 - Jogo teatral

Neste subcapítulo continuo com o plano de unidade do conceito de Obra de Arte Total na linguagem artística de Teatro, em especial com a descrição dos jogos teatrais de Viola Spolin (KOUDELA 2004), de caráter orgânico, proporcionando uma construção da aprendizagem da linguagem artística rica em relações intrapessoal e interpessoal.

O terceiro momento do processo de aprendizagem em conjunto com o conceito da Obra de Arte Total é o da linguagem do teatro, aqui, minha prática social é a ópera e o teatro musical como solista e coralista. Essas experiências mantiveram o jogo teatral na preparação de performances e, nesse sentido, elaborei jogos teatrais focados nas emoções básicas para fomentar a vivência da arte.

No início da vida escolar, o teatro para crianças ajuda na desconstrução do que o educando concebe como arte dramática amplamente explorada nas mídias de massa e construindo um senso comum sobre esta linguagem. Os educadores, através da prática dos jogos dramáticos e teatrais, fomentam o imaginário construindo novos significados sobre si mesmos e sobre a realidade circundante.

Nessa etapa da prática da Obra de Arte Total, utilizo como embasamento, o conceito de jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994), autora e diretora de teatro que sistematizou o jogo teatral marcado pela improvisação e pelo caráter orgânico, inspirados nos princípios teatrais de

Brecht, dramaturgo alemão, além do dramaturgo russo Stanislavski.

Segundo Koudela (2004), pesquisadora pioneira do método no Brasil, Spolin concebe os jogos teatrais como uma maneira poderosa de ajudar a ensinar as crianças sobre tópicos sociais importantes e se concentra, especificamente, na dimensão lúdica dos jogos, uma ferramenta importante para a educação humanista, além de reconhecer que os jogos podem ser um recurso valioso em qualquer situação de aprendizagem.

O jogo teatral é baseado entre brincadeira e jogo (KOUDELA, 2004). A brincadeira é o que acontece quando estão em constante mudança e são espontâneas, enquanto o jogo é um tipo de atividade que possui regras para garantir que todos tenham uma chance justa de participar, além de cultivar o respeito pelo outro, sendo a regra, um parâmetro central.

A estrutura dramática do jogo teatral de Spolin caracteriza-se por lugar (Onde é), papel/personagem (Quem é) e ação (O que fazer). Essa é a organização básica para desenvolver qualquer jogo. Há três essências do jogo teatral: foco, instrução e avaliação. O foco está ligado à energia do grupo em manter a meta da atividade, atributo do mediador do grupo; a instrução, é a observação que ocorre espontaneamente no momento da atividade, sempre com o olhar no foco da atividade; já a avaliação, consiste em uma parte do grupo avaliar os jogadores. Spolin (KOUDELA, 2004) concebe essa avaliação de forma objetiva sem apreciações vagas.

Ao iniciar tal vivência revisito o conteúdo praticado em outras etapas desta proposta pedagógica, isto é, o canto e a dança circular. Modifico o espaço físico da sala de aula com o objetivo de fazer um círculo no interior da sala para melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Na sequência, opero a prática social inicial e pergunto: o que é drama/teatro²⁹? Faço questionamentos que se aproximam do conhecimento espontâneo, por exemplo, como se faz drama/teatro? É possível realizar drama/teatro com alegria, tristeza, raiva, medo e amor?

Na etapa da prática social inicial da aprendizagem é importante manter a relevância da fala dos educandos para reiterar o processo de aprendizagem empregado nesta pesquisa, não é apenas uma prática para a motivação ou o aquecimento do educando “É necessário lembrar que a Prática Social Inicial não é uma motivação que acontece no começo do estudo de uma unidade e que se esquece à medida que os demais passos da aprendizagem vão se sucedendo”

²⁹ A palavra drama está sendo utilizada em seu significado informal/popular, ou seja, para simular determinada situação, faz-se necessário explicar e exemplificar para que as crianças compreendam melhor e possam realizar as atividades.

(GASPARIN, 2012, p. 28).

Na problematização surgem, durante essa ação dialética, novas dúvidas que acrescentam outros questionamentos: O que é dramatização? Como se originou a dramatização? Como dramatizar? Por que é positivo dramatizar? Neste processo de aprendizagem são propostos outras feições considerando o ponto evidenciado na prática social inicial. “São evidenciados também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo” (GASPARIN, 2012, p. 34).

O jogo dramático é a instrumentalização dessa etapa do processo de aprendizagem em conjunto do conceito de Obra de Arte Total. Aqui, a construção da Obra de Arte Total e a instrumentalização são fundamentais, momento onde o educador conduz o aprendiz e do conhecimento. “O conhecimento constrói-se através de aproximações sucessivas: a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo” (GASPARIN, 2012, p. 50).

Novamente configuro o espaço da sala para acomodar a turma em roda com os educandos, inicialmente em pé, mas sentando-os nos momentos de explicação das atividades. A instrução para o jogo é interpretar uma lavadeira (Quem é?), em que o cenário é à beira de um rio (Onde é?) e, por fim, lavando roupa com alegria (ação).

O exemplo do educador, para o início desse tipo de atividade para essa faixa etária, é um mecanismo positivo contra qualquer inibição que as crianças possam sentir. Por este motivo, faço mímicas que induzem as crianças a imaginarem que estou segurando o balde onde irei colocar as roupas. Em outro momento, enceno que vou até o rio para bater a roupa e colocá-la no varal, sempre em conjunto com a linguagem corporal que remete alegria e, em seguida, tristeza, raiva, medo e amor.

Por ser tratar de uma atividade muito diferente para a faixa etária, sendo a primeira experiência com o jogo teatral, afloram inúmeros sentimentos nas relações entre os educandos e, o educador, por muitas vezes, deve mediar conflitos que surgem o mais rápido possível. Logo, faz-se necessário ressaltar a mediação como ação primordial para essa atividade.

Na teoria vygotskiana (1991) a mediação é um processo em que o educador e o educando interagem. Essa ação está implicada na habilidade de operacionalização do conhecimento por parte do educado, observando a atividade do educando enriquecendo as interações, ou seja, um agente provocador de aprendizagem.

De acordo com Vygotski (1991), a aprendizagem é um processo que envolve a ativação de processos internos de desenvolvimento. Esses processos funcionam harmonicamente quando

o educando interage com o educador e o objeto de ensino, trabalhando cooperativamente com seus pares. Uma vez que esses processos são ativados, eles se tornam uma parte importante do desenvolvimento autônomo do educando:

A criança resolve o problema depois pistas ou mostramos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor início a solução e a criança completa, ou, ainda se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças - em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha - a solução, não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental (VYGOTSKI, 1991, p.57).

O próximo passo, a catarse, é o resultado de seu estudo cuidadoso e a soma total do que o educando aprendeu. Escolho a avaliação informal, pois conforme Gasparin (2012), o educando demonstra ter compreendido os conteúdos e o processo de aprendizagem por sua própria conta e de forma espontânea. “Agora ele (o educando) traduz oralmente ou por escrito a compreensão que teve de todo o processo de trabalho” (GASPARIN, 2012, p. 124).

Peço para voluntários interpretarem os personagens descritos na música com as emoções trabalhadas no meio do círculo, inicialmente, todas as crianças paralisam, apesar das experiências terem sido trabalhadas. Mas, não demora para que uma criança faça sua interpretação encorajando outros da turma. Alguns propõem fazer grupos pequenos, outros, só fazem com minha ajuda.

Quanto à prática social final, é possível compartilhar uma observação que tive em uma das aulas. Mesmo com a proposta intensa de aula, empreendo minha concepção de ócio criativo representado por um tempo de 15 minutos finais da aula reservado para brincadeiras, às vezes, livre na sala de aula, no pátio do refeitório ou na brinquedoteca.

Em uma destas atividades sugeri que brincassem de pega-pega, ajuda-ajuda e, depois, deixei as crianças brincarem sozinhas. Houve um pequeno conflito e, ao retornar à sala de aula, perguntei o que havia acontecido, um menino logo respondeu: “Fui ignorado, senti raiva e fiquei triste”.

Fiquei sobressaltada pela forma de como foi elaborada a resposta, pois apresentou em sua reação um nível sofisticado de expressão. Ao ser perguntado o educando demonstrou o que sentiu e soube explicar com uma linguagem fácil para nós adultos, algo difícil para uma criança de seis anos. Isso confirmou que o educando estava construindo seu arcabouço emocional e cognitivo.

Para concretização dessa etapa do processo de aprendizagem em conjunto com o conceito Obra de Arte Total, revisito atividades desenvolvidas anteriormente, a saber, o canto de trabalho *A Lavadeira* simultaneamente com a coreografia da ciranda. Modifico a sala de aula para melhor realizar os jogos teatrais. Então, refaço os cinco passos da ação pedagógica histórico-crítica de Gasparin (2012) para viabilizar a aquisição do conhecimento.

Por ser tratar de uma atividade que geralmente é nova para a faixa etária, faz-se necessário o papel do educador como mediador (VYGOTSKY, 1991) do processo de aprendizagem, pois é trabalhando harmonicamente que parte importante da proposta pedagógica carrega na tese do conceito Obra de Arte Total, alcançar o puramente humano.

Nessa estada podemos novamente observar o elemento fundamental para coesão da Obra de Arte Total, o *Leitmotiv*. Aqui, a representado pela ação gestual dos educandos modifica a linguagem corporal que remete alegria, em seguida tristeza, medo e amor. Esta reiteração do tema transformado em ação gestual reitera o tema operando o *Leitmotiv*, utilizando a técnica de Viola Spolin (KOUDELA, 2004).

Resumidamente, podemos observar, nessa terceira parte, o plano de unidade do processo de aprendizagem em conjunto do conceito de Obra de Arte Total. Observamos que a tese da Obra de Arte Total que se conservou, sendo a atividade descrita como uma produção coletiva, característica popular, comunitária e universal. Essa atividade também condiz com a antítese da Obra de Arte Total, visto não ter fins para entretenimento. Podemos observar que a síntese foi conservada, ou seja, a ciência como instrumento mediado para conduzir ao puramente humano, produzindo uma arte libertadora e unitária.

O procedimento artístico foi o jogo teatral de Viola Spolin (KOUDELA, 2004), essa atividade foi escolhida por fornecer experiências de noção das emoções básicas, além de regras de convivência que exploram a humanização do educando e do contexto escolar. O tema, canto de trabalho, foi conservado e, para isso, o instrumento principal foi o *Leitmotiv*. Podemos ver que nessa atividade a reiteração do tema foi efetuado em uma derivação da atividade musical com a atividade de jogo teatral, construindo assim, uma unidade de aquisição do conhecimento abordado.

3.5 Obra de arte total: Processo de aprendizagem: Plano de Unidade 4 - Artes visuais

Aqui, sigo com a prática da Obra de Arte Total descrevendo a última etapa desta

proposta pedagógica representada pelas Arte Visuais e utilizando a leitura de imagem do jardim paisagem de Gontram Guanes Netto. A obra referenciada está localizada no metrô Marechal Deodoro, linha esta que utilizado para chegar a EMEF Jd. Silva Teles. Faço aqui uma explicação sociológica do conceito de trabalho, além da revisão de todo o processo descrito até o momento.

O quarto momento do processo de aprendizagem em conjunto com a Obra de Arte Total é a linguagem das artes visuais. A minha prática social nessa linguagem é a apreciação, visto ser autodidata no estilo de desenho de mangá (quadrinho japonês).

Seguindo o conceito embrionário da Obra de Arte Total escolho a obra para releitura *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de Gontram Guanes Netto, artista perseguido e preso por sua produção artística e atuação política.

Gontran viveu no exílio entre 1969 até 1985, quando retornou ao Brasil, no período de redemocratização, suas concepções artísticas foram reforçadas pelas vanguardas europeias do final da década 1960. Sua arte era desvinculada para fins de entretenimento e sua produção artista era instrumento para luta de classes para promoção do bem-estar social no contexto de guerra fria.

O painel escolhido fica localizado no acesso sul do metrô Marechal Deodoro, chamado *Aspecto da População Brasileira I e II*, em um jardim-paisagem, onde o artista procura atingir a materialização da luta dos movimentos sociais composto por trabalhadores que batalharam para conceber a democracia no Brasil.

No período de redemocratização, a inquietação com o ensino da leitura de imagem surgiu no período da década de 1980, quando os pesquisadores da arte perceberam que precisávamos ser capazes de compreender o que víamos no mundo com uma análise crítica, isto é, refletir criticamente e, para isso, é importante um bom entendimento do que podia ser investigado.

A leitura de imagens passa a fazer parte do currículo escolar após Ana Mae Barbosa (1995) desenvolver a proposta triangular inspirado na *Escuelas al libre Meixicanas*, o *Critical Studies* e o *DBAE (Disciplina Basead Art Education)*. Esta proposta possui três partes: ler a obra de arte, contextualizá-la e fazer arte a partir dela.

Início a aula com a revisão das partes anteriores, dançando, cantando a música e, em seguida, faço um jogo teatral coletivo. A composição espacial da sala de aula para esta atividade se faz com mesas e cadeiras em posição de semicírculo, sendo duas fileiras para agregar a todos de forma confortável. Foi escolhido essa disposição para ressignificar uma aula com o caderno

de desenho como objeto de apoio, pois permite maior interação com a dinâmica da atividade.

Para melhor percurso do processo de aprendizagem em conjunto com a Obra de Arte Total utilizei como recurso a leitura da imagem, visto que ler uma imagem é entendê-la, compreendê-la e decompô-la em inúmeros elementos depreendo um *Leitmotiv*, ou seja, a reintegração do tema com o objetivo de melhor aquisição, promovendo assim, uma consciência para promover o bem estar social e a democracia.

Figura 21. *Aspetos da População Brasileira* (Gontran).



Fonte: ABC do ABC Focado em você (2022).

Exponho a pintura no projetor de slides e começo a prática social inicial com perguntas simples, como, por exemplo: O que é imagem? O que tem na imagem? Como é a imagem? Procuro estimular a curiosidade das crianças, as repostas são diversas e próximas do seu conhecimento espontâneo.

Ressalto que a prática social inicial representa a ação de o educador escutar os educandos demonstrando sua visão do assunto com naturalidade em relação ao objeto de estudo. “É a sua visão de totalidade em relação a esse objeto de estudo, expressando o senso comum, o perceptível, em que tudo é natural, pois “as coisas são assim mesmo” (GASPARIN, 2012, p. 22).

Por se tratar de educando de seis anos incompletos até sete anos, as repostas são: pessoas com chapéu, pessoas com lenço, pessoas sentadas, outros dizem que são pessoas tristes, pessoas alegres, ou até mesmo pés e mãos grandes. Mas, no meio do barulhinho, uma criança relaciona a pintura à trabalhadores.

Na problematização, são elaboradas algumas perguntas para guiar os procedimentos

para o processo de aprendizagem em conjunto da Obra de Arte Total: O que é trabalho? Como se iniciou o trabalho? Por que o trabalho é importante? Criança trabalha? Qual é o trabalho da criança?

Saliento que a etapa de problematização, é quando o educador evidencia as necessidades de aprofundamento do objeto de ensino para o educando descobrir as dimensões do tema. “O professor elabora uma série de perguntas ou específicas as dimensões oriundas da prática social” (GASPARIN, 2012, p. 41).

Na instrumentalização é importante que o educador seja um mediador do conhecimento cotidiano transformando em científico, de educandos envolvendo não só aspecto cognitivos, mas subjetivos, interpessoais e condições sociais. “Este envolve não apenas os processos cognitivos dos alunos, mas também suas relações subjetivas e objetivo-sociais de existência, no contexto em que vivem” (GASPARIN, 2012, p. 110). Por esse motivo é possível uma breve explanação inicial da noção sociológica de trabalho.

Para o conceito de Obra de Arte Total que estudamos até agora, o trabalho é um tema de relevância universal. O trabalho meio pelo qual as pessoas constroem sua identidade superando os obstáculos comuns do dia a dia. Essa ação é constituída através da capacidade de sua imaginação e da capacidade de produção. O desenvolvimento da cultura e da arte é baseada no trabalho. O trabalho nasceu com a humanidade, se constituiu e mudou a natureza através dessa ação e de suas movimentações contraditórias no decorrer da história.

Após esse momento, faço uma leitura da obra de arte mais vinculada aos elementos visuais da obra escolhida para a leitura de imagem, a saber, questões visuais e técnicas de uma pintura, sua composição, cores, tom, linha, textura ou se possuem formas geométricas. Essa leitura é importante para o passo seguinte, isto é, o de reprodução da obra.

Geralmente a reprodução da obra de arte de crianças de seis anos incompletos e sete completos, passam pela fase do realismo falhado, que consiste na tentativa da criança em fazer algo realista, mas tem dificuldades de executarem. O desenho característico ao estágio pré-esquemático são mais organizados e as tentativas de reprodução possuem elementos da obra que estudamos.

Nesse sentido, é importante que o educador efetue o desenho em conjunto com educador com uma linguagem próxima para melhor compreensão e desenvolvimento da atividade. Segundo Gasparin (2012), a imitação é um tema bastante contraditório na educação, porém, “com auxílio da imitação, a criança passa do que é capaz de fazer para o que ainda não

é capaz” (GASPARIN, 2012, p. 81).

A catarse, etapa de avaliação da atividade, o educando é capaz de demonstrar as questões levantadas nas etapas anteriores, neste caso, em todos os planos de unidade praticados na sala de aula, o conteúdo agora pertence ao educando interagindo com o conhecimento científico estudado. “O professor deve procurar identificar se o aluno sabe como aplicá-lo corretamente em várias situações sociais concretas” (GASPARIN, 2012, p. 131).

Efetuei duas avaliações, na primeira, a formal, o portfólio da obra *Aspecto da População Brasileira*, no caderno de desenho e na conversa sobre qual é o trabalho da criança, bem como uma revisão geral de onde praticamos brevemente todas as atividades desenvolvidas no decorrer do bimestre. A segunda avaliação foi a informal, uma avaliação oral (roda de conversa), para verificar se o tema estudado nesta proposta pedagógica, o tema trabalho, obteve uma aquisição através da atividade que reiteravam o tema utilizando o instrumento de coesão da Obra de Arte Total, isto é, o *Leitmotiv*.

A prática social final de acordo com Gasparin, o educando transforma de forma indireta e mediada. O conhecimento empregado será na ação real do que aprendeu, demonstrando compreensão teórica traduzindo em atos, demonstrando melhor sua compreensão da teoria em “uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental” (GASPARIN, 2012, p. 140).

É importante conservar os cinco passos para a ação didática histórico-crítica para contemplar o conceito de Obra de Arte Total. Essa ação didática constrói um processo de aprendizagem que conduz para uma totalidade, esse fato é observável nos planos de unidade que formam um mini projeto (GASPARIN, 2012), garantindo continuidade e conduzindo para uma prática social global, direcionando o educando para uma unificação dos conhecimentos produzidos materialmente.

Também observamos que a atividade não tem fins de entretenimento atendendo a características da antítese da Obra de Arte Total. A atividade desenvolvida trouxe os conhecimentos científicos das artes visuais como composição, cores, tom, linha e textura, conservando a síntese da Obra de Arte Total.

O tema foi reiterado pelo *Leitmotiv*, uma vez que é a estrutura interna de criação da aula em conjunto com o conceito Obra de Arte Total, elemento de coesão para construir uma unidade nas linguagens artísticas. Mais uma vez saliento que o *Leitmotiv* tem o objetivo trabalhar a capacidade de memorização do tema e seus significados para reconhecer em suas

referências, conduzindo o educando para um processo de aprendizagem através de atos musicais visíveis, para uma prática global.

O processo de aprendizagem descrito está intimamente relacionado ao contexto social e o conhecimento deve ser apresentado ao sujeito aprendiz para formar uma visão global. Para Vygotsky (1991), a atividade criadora é toda a realização humana responsável pelas experiências vividas, imaginando ou formando o novo. Essa capacidade de atividade criadora manifesta-se, igualmente, em todos os aspectos da vida dos educandos, possibilitando a criação artística, científica e técnica, considerando tudo que está a nossa volta no mundo.

A relação do educador e de educando, na construção da aprendizagem através do conceito fundamental da Obra de Arte Total, em conjunto com a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), consiste na ação pedagógica que proporciona a colaboração para a contensão do conhecimento sistematizado para a aquisição da aprendizagem.

O educando tem como ponto de partida a experiência imediata de um determinado contexto cultural e social, sendo esse conhecimento precário. É a formação do conjunto de entendimento e de seus componentes que a criança internaliza sua própria condição de convívio comum.

O educador tem o papel mediador dos conteúdos sistematizados, ou seja, conhecimento científico, partindo de sua formação e da prática real elaborada por proposições historicamente constituídas, transformando esse conhecimento científico em conhecimento escolar, próximo dos educandos, tal como o cotidiano de cada educando.

A pedagogia histórico-crítica compreende a construção da aprendizagem como conhecimento sintético, isto é, o conhecimento analítico embasado na experiência concreta e na realidade circundante através da confrontação dos conhecimentos imediatos dos educandos com os conteúdos expressos no processo de aprendizagem, colaborando assim, nas trocas conscientes dos contrastes entre o conhecimento científico e o conhecimento do educando.

A ação prática do educador se relaciona com os educandos por meio dos conteúdos que passam do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, implicando no conhecer de novos elementos, novas perspectivas, sendo tal ação crítica entre a experiência do educando e a explicação do educador, conduzindo assim, à síntese do conhecimento - unidade entre a teoria, a prática real e a social (SAVIANI, 2011).

Os conteúdos trabalhados nesta ação pedagógica são conhecimentos que compõem o currículo, porém constituídos pelos saberes históricos e culturalmente acumulados, isto é,

saberes sistematizados pela humanidade. Estes conteúdos são instrumentos importantes para o educando transpor a perspectiva desordenada e espontânea que possuem a realidade social.

Os conteúdos elencados pelo educador na ação pedagógica histórico-crítica, utilizando o fundamento conceitual da Obra de Arte Total, não estabelece distinção entre a cultura erudita e popular, são significações construídas universalmente, produzidas historicamente e estão em constante transformação (SAVIANI, 2011).

Estes conteúdos e elementos básicos do conhecimento sistematizado transformam a construção da aprendizagem partindo das condições existentes, conduzem as condições necessárias para um saber aplicável e a participação ativa dos agentes da aprendizagem, além de uma análise crítica da música e das linguagens da arte.

A mediação do educador, bem como os conteúdos da Obra de Arte Total, agregam elementos teóricos e práticos na construção da aprendizagem, desenvolvendo um ponto de partida e de chegada na prática real. Em seguida, é modificada pelos conteúdos propostos em confronto com o empirismo do educando e a explicação teórico-prática do educador.

Ao fundamentar minha prática em sala de aula, sobre a perspectiva da Obra de Arte Total, empreendo uma conceitualização para um trabalho de educação artística de qualidade, realizando assim, uma reflexão estética, podendo ser colocado na realidade concreta educacional, tal como compreendida por diversos aspectos filosóficos, estéticos e educacionais.

Considerações finais

Para criar uma proposta pedagógica através do conceito de Obra de Arte Total, primeiramente concebido na concepção de espetáculo, iniciei essa jornada fazendo uma aproximação/aproximação da metodologia de Marx (PAULO NETTO, 2011). Para explicar de forma mais específica utilizo, como ferramenta didática, a tipologia segundo Odo Marquard (1983). A interpretação da Obra de Arte Total assenta em três elementos básicos: primeiro, a utilização de uma abordagem contemporânea que traduza uma filosofia estética e identitária; segundo, a criação de um mundo completo através da arte; e por último, a integração dos dois primeiros elementos para produzir uma realidade genuína.

Desta maneira, Trahndorff (1827) foi quem cunhou o termo Obra de Arte Total. Segundo Brown (2016), o conceito de combinar linguagens artísticas não é recente e esteve presente em jardins paisagísticos que datam do século XVIII. No entanto, não foi desenvolvido até a época de Richard Wagner como um conceito programático.

Wagner elaborou três etapas dialéticas para a Obra de Arte Total, essas etapas incluem: a experiência estética grega desenvolvendo a sensibilidade e construindo a realidade por meio da produção coletiva e da cultura popular, levando a uma experiência puramente humana; crítica à arte artificial e desconectada, que não promove o bem-estar social; e o uso da ciência como procedimento mediador para unir as linguagens artísticas e promover o desenvolvimento humano universal a partir da natureza.

Para dar vida à sua teoria estética, Richard Wagner implementou seu conceito de Obra de Arte Total em seu drama musical e desenvolveu procedimentos estéticos musicais que desempenharam um papel crucial na realização de uma profunda síntese da arte, conhecida como *Leitmotiv*.

Um dos usos valiosos do *Leitmotiv* é ajudar a lembrar o tema e seu significado. Além disso, é importante reconhecer que o *Leitmotiv* era o que definia as expressões musicais visíveis. Diante disso, as linguagens artísticas ampliam, realçam e constroem camadas intrincadas do tema.

Outro ponto de extrema importância para que esta ação se concretizasse, enquanto processo de aprendizagem e em conjunto com o conceito de Obra de Arte Total, elaborei um plano de unidade (GASPARIN, 2012). Para isso, o educador necessita compreender a realidade da comunidade escolar em que atua, motivo este que externei os dados reais de pesquisas científicas que trazem a realidade da comunidade escolar da EMEF Jd. Silva Teles.

Como possibilidade de análise, reflexão para um processo de aprendizagem em conjunto com o conceito de Obra de Arte Total, diversos foram os autores que trouxe para a interlocução. Cada autor, pensador e/ou educador, apresentou no decorrer de suas obras e práticas, teorias que auxiliaram na prática da Obra de Arte Total em sala de aula. A ação pedagógica desenvolvida está imersa na teoria, na prática e na realidade social, bem como na concepção histórica e atual, visto a presença da disciplina de arte como meio formador da criança.

A escola está localizada no bairro do Itaim Paulista e possui uma rica história que remonta ao século XVII. Naquela época, a área era repleta de matas exuberantes e rios que desembocavam no rio Tietê. Foi também a casa dos índios Guaianás. No entanto, a região foi assolada por conflitos e reveses urbanos. Infelizmente, devido aos ideais elitistas da classe burguesa, o bairro passou a abrigar uma população pobre e renegada no século XIX que considerava indesejáveis os indígenas e ex-escravos. Apesar disso, a localização estratégica do bairro continuou sendo um trunfo.

Como educadora, acredito que há uma oportunidade valiosa de implementar um conceito desenvolvido por um esteta alemão. Essa abordagem de ensino vai além dos métodos genéricos e subjetivos e, em vez disso, enfatiza a produção coletiva de arte com características populares, comunitárias e universais. A antítese dessa abordagem é a arte apenas para fins de entretenimento, sem consideração por sua relevância histórica e social. Em última análise, o objetivo foi promover o bem-estar social por meio da crença na ciência como meio de construir um futuro melhor.

Ao colaborar com a pedagogia histórico-crítica por meio da abordagem do conceito de Obra de Arte Total, aumentamos nossa capacidade de gerar entendimentos, aprovações e contrastes de várias perspectivas globais. Isso capacitou os alunos a se envolverem com a ideia de diversidade e alteridade, apreciando e valorizando os distintos costumes, movimentos e estilos de vida de diversas sociedades.

Por fim, as práticas das aulas de arte desenvolvidas em sala de aula na EMEF Jd. Silva Teles, proporcionou aos educandos a vivência e a aprendizagem com base no princípio de cada linguagem. Muitas das ações foram para os educandos o primeiro contato, por exemplo, a visualização e leitura de partitura, assim como experiências estéticas em diversos contextos espaciais dentro da sala de aula. Tais ações pedagógicas, a partir da *práxis*, permitiu aos educandos um olhar necessário para as demandas que as crianças vivenciaram durante o período pandêmico de *Covid-19*.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad.: Alfredo Bossi (1ª ed.) e Ivone Castilho Benedetti (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRADA, Paula Costa de. *O professor de corpo inteiro: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência*. Campinas: PUC-Campinas, 2014.
- ANDRADA, Paula Costa e SOUZA, Vera Lucia Trevisan. “Contribuições de Vygotsky para a compreensão do psiquismo”. *Estudos de Psicologia*. Campinas, jul/set, 2013.
- ASSIS, Maria de Fátima. *Pessoa de Corpo e psicosssexualidade: metáforas da cultura*. Araraquara: Unesp, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. “Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular”. *Comunicação e Educação*, São Paulo, N. 2, 1995.
- BELCHIOR, Antônio Carlos Gomes. *Como o diabo gosta*. Intérprete: Belchior. Compositor: Belchior. In: *Alucinação*. Rio de Janeiro: Estúdio Phonogram, 1976. CD, (2:10).
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.
- BROWN, Hilda Meldrum. *The quest for the Gesamtkunstwerk and Richard Wagner*. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- BUND, Kond (Org.). *Wagner – Guia complete da música e da vida de Richard Wagner*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- DIXON, Andrew Grahem. *Arte o guia visual definitivo*. Trad.: Eliana Rocha. São Paulo: Publifolha, 2011.
- GABRIEL, Marcos F. “Da Obra de Arte Total à síntese das artes”. *Trans/Form/Ação*, Marília, 2020, v.43, n. 2, Abr./Jun., p. 189-214.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-critica*. 5ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOUDELA, Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 1ª Edição. São Paulo: Cortez editora, 1990.

MARIA DE JESUS, Carolina. *Quarto de despejo: Diário de um favelada*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

MARQUARD, Odo. *Gesamtkunstwerk und Identitätssystem: Überlegungen im Anschluss an Hegels Schellingkritik*. Frankfurt am Main: Sauerländer Verlag, 1983.

MESQUITA, André Campos. *Fascismo*. São Paulo: Lafonte. 1ª ed., 2020.

MEZENIO, Márcio de Souza. “Metodologia e pesquisa em psicanálise: uma questão”. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 2004, v. 10, n. 15, p. 104-113.

MILLINGTON, Barry (Org.). *Wagner - Guia completo da música e da vida de Richard Wagner*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

NETO, Joachin de Melo Azevedo Sobrinho. “Modernismo, futurismo e polêmicas literárias na revista *careta*”. *Sæculum - revista de história*. João Pessoa, jul./ dez. 2017. p. 111 até 125

OLIVEIRA, Fernando Costa de. “Itahym Paulista”: uma reflexão histórica sobre seu desenvolvimento urbano. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em História - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019, p. 98.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze eses sobre a educação política*. Campinas SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SÃO PAULO (SP). *Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte*. 2º ed. São Paulo: SME/COPED, 2019, p.112.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PÉREZ-GARZÓN, Juan S. *As revoluções liberais do século XIX. Industrialização, lutas*

sociopolíticas e modernização cultural. Trad.: Isabel Mafra. Rio de Mouro: Printer Portuguesa, 2017.

RIVERA, Tania. *Arte e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2ª edição, 2005.

ROUNDINESCO, Elisabeth. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUZZA, Antonio. “Dadaísmo e Surrealismo: uma experiência no cinema”. *Revista Lumen*. São Paulo, 2016, p. 104-118.

TRAHNDORFF, Karl Friedrich Eusebius. *Ästhetik oder Lehre von Weltanschauung und Kunst*. Berlin: Maurer, 1827.

TRINGALI, Dante. “Dadaísmo e Surrealismo”. *Itinerários*. Araraquara, v. 1, n. 1, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *A constituição do pensamento e da linguagem*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1ª ed., 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Trad.: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WAGNER, Richard. *A Obra de Arte do Futuro*. Lisboa: Editores Refratários. 2003. WAGNER, Richard. *Arte e Revolução*. Lisboa: Edições Antígona, 2000.

WAGNER, Richard. “*Autobiographische Skizze*”. Trad.: Sidnei de Oliveira e Lenara Abreu. *Revista Lumen*, v. 5, nº 10, Jul./Dez., 2020.

WAGNER, Richard. *Digitale Bibliothek – Band 107*, Berlin: CD-ROM Directmedia Publishing GmbH, 2004.

WAGNER, Richard. *Gesammelte Schriften und Dichtungen*. (Band I, IV e X). Verlag W. Frisssch. Elibron Classics series. Adamant Media Corporation, 2005.