

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

ARTE



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Secretária

Fatima Aparecida Antonio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica

Ana Lúcia Sanches

Coordenadora

DIEFEM

Marcia Cordeiro Moreira

Diretora

DIEFEM

Carlos Eduardo dos Santos

Conceição Leticia Pizzo Santos

Edson Dos Santos Junior

Fernando Jorge Barrios

Hugo Luiz de Menezes Montenegro

Jandira de Oliveira Costa

Leila Aparecida Anselmo de Lima

Luiz Fernando Costa de Lourdes

Marcos Ferreira da Fonseca

Maria Alice Machado da Silveira

Marisa Aparecida Romeiro Noronha

Nilza Isaac de Macedo

Revisão Final

Ana Lúcia Sanches

Daniela da Costa Neves

Fernando José de Almeida

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Maria Helena Bertolini Bezerra

Maria Selma de Moraes Rocha

Simone Alves Costa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Direitos de Aprendizagem
dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

ARTE

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

SÃO PAULO | 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral : Arte. –
São Paulo : SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em
Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)

112p. : il.

ISBN 978-85-8379-016-7 (Coleção)

ISBN 978-85-8379-022-8

Bibliografia

1.Ensino Fundamental 2.Interdisciplinaridade 3.Arte I.Título

CDD 372

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire

EDUCADORAS E EDUCADORES,

Convidamos vocês para refletirem sobre a Arte na escola e as possibilidades que ela oferece à experiência de criação e à produção de sentido simbólico sobre e em diálogo com a sociedade.

Este documento nasceu e se apresenta na pedagogia da pergunta e da esperança, levando em consideração o cotidiano do professor de Arte. Como em toda produção coletiva, que emerge das discussões, diálogos e conflitos, temos aqui um documento escrito a partir de múltiplos olhares e vozes dos professores parceiros, juntamente com quatro assessores das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, que discutiram as propostas sobre a Arte e a Educação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O resultado deste longo processo de trabalho é composto não somente pela diversidade de ideias, propostas e experiências de seus autores, mas também por suas singularidades.

Trata-se de um documento cujos objetivos se voltam para a construção de um currículo crítico e problematizador, destacando as inúmeras matrizes culturais, étnicas e raciais do nosso país, a Arte na escola como conhecimento e linguagem e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem.

Neste documento, encontraremos títulos que poetizam questões pedagógicas e artísticas. Na primeira parte, denominada *O princípio do diálogo*, discorreremos sobre a história do componente curricular de Arte na Rede e, ao propormos o Manifesto, objeto poético também utilizado pelos artistas, declaramos os direitos de aprendizagem, trazendo contribuições para a reflexão curricular nos três ciclos, em especial, ampliando e aprofundando a questão da interdisciplinaridade e da autoria. Aqui a questão da autoria também é afirmada na relação entre ser artista e ser docente.

As reflexões sobre o componente e o currículo destacam-se nas propostas em pensar e repensar o espaço da arte na escola, bem como a relação entre a contemporaneidade, a arte e o ensino. Finalizamos a primeira parte apresentando considerações sobre a avaliação em Arte.

Na segunda parte temos os *Caminhos das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*, na qual estão presentes as especificidades de cada linguagem como direitos de aprendizagem, apresentando as suas estratégias de ações.

Ao longo das duas partes são enfatizadas as quatro dimensões: direito de experienciar e compreender a Arte; direito de inter-relacionar a Arte com a pluralidade cultural brasileira; direito de criar; direito de perceber e expandir a Arte como expressão humana em todos os seus âmbitos.

Reafirmamos a autonomia e autoria docente para elaborar, pesquisar e criar projetos, encontrando caminhos – singulares, próprios e contextualizados - de investigação artística e pedagógica que se instauram nas redes de relações de cada unidade educacional.

O texto se apresenta em processo, como instrumento de conhecimento que pode ampliar a intervenção da Arte na realidade social. É tessitura, tecelagem, movimento.

Por fim, reiteramos o convite ao diálogo, para que vocês possam dar forma, sentido e voz a este documento, contribuindo para que a Arte aconteça na escola, na sociedade e na vida.

Texto coletivo produzido pelos educadores da Rede Municipal de São Paulo a partir de encontros e debates realizados por DIPED/DRE e DIFEM/SME.

EQUIPES DE DIPED

Servidores das Equipes de DIPED que acompanharam a construção do documento de Direitos de Aprendizagem dos diversos ciclos.

DRE BUTANTÃ

Neide Aparecida Ribeiro de Santana (Diretora), Ana Paula Martins, Ana Carolina dos Santos Martins Leite, Elder Ribeiro Garcia, Emanuel da Conceição Pinheiro Junior, Rosana Rodrigues Silva, André de Freitas Dutra, Marcelo Fernandes.

DRE CAMPO LIMPO

Marilu dos Santos Cardoso (Diretora), Elenita Santana de Almeida, Elenita Santana de Almeida, Juliana Froeder Alves Grilo, Maria Aparecida Costa dos Santos.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Ebelsione Pereira de Oliveira Pinto (Diretora), Marisa Rodrigues das Neves Pais, Neide Antonia Pessoa dos Santos, Edmir Bugolin Quiles.

DRE FREGUESIA / BRASILÂNDIA

Cesar Augusto do Nascimento (Diretor), Jessika de Oliveira Queiroz, Eleonora Cordeiro Mattoso, Ana Lucia Budin Cruz, Edmar Silva.

DRE GUAIANASES

José Ivanildo Ferreira dos Santos (Diretor), Marcelo Eduardo Lopes, Rosana Soares Godinho, Marisa Leite da Fonseca Mendes Vaz, Tânia Regina da Silva de Souza, Romeu Guimarães Gusmão, Thais Blasio Martins.

DRE IPIRANGA

Ilma Lopes de Aquino / Adriana Oliveira Rodrigues Paz (Diretora), Camila dos Anjos Aguiar, Nelsi Maria de Jesus.

DRE ITAQUERA

Mônica Maria Chaves de Souza (Diretora), Cristine de Jesus Moura, Taís Dias da Costa, Dionel da Costa Júnior, Eduardo Gomes de Souza, Michelly Francini Brassaroto do Amaral, Flavio Luiz Costa, Sirlene Barbosa, Michele Aparecida Lopes.

DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Edson Azevedo Barboza (Diretor), Claudia Regina Dias Branco, Paula Carneiro Albertin, Roberto Antonio Maciel, Izabel Cristina do Amaral e Silva, Bertin Sandra Regina Soares, Eugênia Regina de Carvalho Rossato, Kleber Willian Alves da Silva.

DRE PENHA

Sidnei Dalmo Rodrigues (Diretor), Carlos Eduardo Fernandes Junior, Deborah Monteiro, Malu Mineo, Robson Leite, Seomara Germano.

DRE PIRITUBA

Ana Maria Cesar Guabiraba (Diretor), Benedito Barnabe, Clóvis Cardoso de Sá, Emilce Rodrigues Gomes Giro, Márcia Duarte Carvalho, Osmarina Aparecida Borges, Rafael Gonçalves Pereira, Sandra Regina Brugnoli Bouças, Saulo Ferreira dos Santos Braghini, Sérgio dos Santos, Sheila Ferreira Costa Coelho, Silvania Francisca de Jesus.

DRE SANTO AMARO

Cícera Batista da Silva (Diretora), Francilene de Souza Tavares, Olívia Selma Gomes, Tanija Mara Ribeiro de Souza Maria.

DRE SÃO MATEUS

Maria Efigenia Ribeiro Pereira (Diretora), Cristiane Coelho de Souza Garcia, Edneusa Cassia Ribeiro Leite Fernandes, Elaine Aparecida Pereira, Hélio Dauto Santos Brasileiro, Izilda Fátima Spinola de Gois, Maria Bento da Purificação, Maria de Jesus Campos Sousa, Natália Rodrigues Diniz de Oliveira, Pedro Alves Neto, Ricardo Costi, Silvana Regina Brandão, Vanessa Rossi Americano, Wanusa Rodrigues Ramos.

DRE SÃO MIGUEL

Vera Maria de Souza (Diretora), Adriana Ferreira Daffre, Arnaldo Lopes Siqueira, Eliana Prates da Cruz, Jairo Maurício da Silva, Tânia Soares da Silva.

FORMADORES PARCEIROS

DRE BUTANTÃ

Wania Malafaia dos Santos Afonso, Luciana Fernanda Moreira Martins, Caroline Nicácio da Rocha, Mariana Zanetic.

DRE CAMPO LIMPO

Adriana do Carmo Faria, Diego Sampaio de Lima, Edineia Andrade de Oliveira, Rubens dos Santos Branquinho, Lucinéia Aparecida de Sousa, Daniele Lino Oliveira, Margarete Machado Luz, Sandra Regina Mártire Carvalho, Maria Aparecida André.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Andreia Guedes Gomes, Andrezza Gustavo da Silva, Bruna Caroline Machado, Daniela Oliveira Francisco, Daniele Cristina de Oliveira Flores, Edinete Silva Rodrigues Silvério, Eliza Regina Moreira, Erivaldo Costa Silva, Janaina Barbosa Montes, Janaina Oliveira Silva, Jaqueline Aparecida de Lima Matos, Kátia Cilene Moreira dos Santos Silva, Lillian Corrêa de Jesus, Lucinéia Sena Lessa, Maria Paula Mota Maciel, Mariana Malτας Gonçalves de Lima, Marina Martins de Paula, Maurina Pereira Coelho.

DRE GUAIANASES

Sabina Paulino de Sene, Ana Lucia Carvalho, Karina Sales Aragão.

DRE IPIRANGA

Marisa Pires Duarte

DRE ITAQUERA

Ketelin Zaratino, Sandra Aparecida Michels Barsi, Thais Boreli Mamprin, Carolina Mota.

DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Andréa de Cássia Giunta, Bárbara Sabrina Calixto dos Santos, Carolina Cortinove Tardego, Jefferson Nogueira da Silva, Mario José dos Santos Santiago, Rodrigo Pignatari.

DRE PENHA

Adriana Cristina de Brito Pereira, Amanda Petenatte Rinhel, Ana Claudia Sampaio Berto, Carlos Eduardo Fernandes Junior, Cristiane Alves de Oliveira Viegas, Vanessa Vinas Floriano Santiago, Wilton Luiz Duque Lyra.

DRE PIRITUBA

Alexandra Sitta, Claudinea Santos Gonçalves, Daniel Medeiros de Andrade, Daniela Muelas Bonafé de Andrade, Eliana Maria Lorieri, Eliane Nogueira Castelo Branco, Guiniver Santos de Souza, Maria Aparecida Pereira de Castro Augusto, Luciene Amor Espin, Lucimeire Souto Santos, Estela Cristina Zanotti Ataíde.

DRE SANTO AMARO

Ariane Cristina Neves, Olivia Selma Gomes, Vivian Caroline Fernandes Lopes.

DRE SÃO MATEUS

Edneusa Cássia Ribeiro Leite Fernandes, Maria de Jesus Campos Sousa, Catarina Correa Teixeira.

DRE SÃO MIGUEL

Luzinete Araújo Benedito.

ASSESSORES DO COMPONENTE ARTE

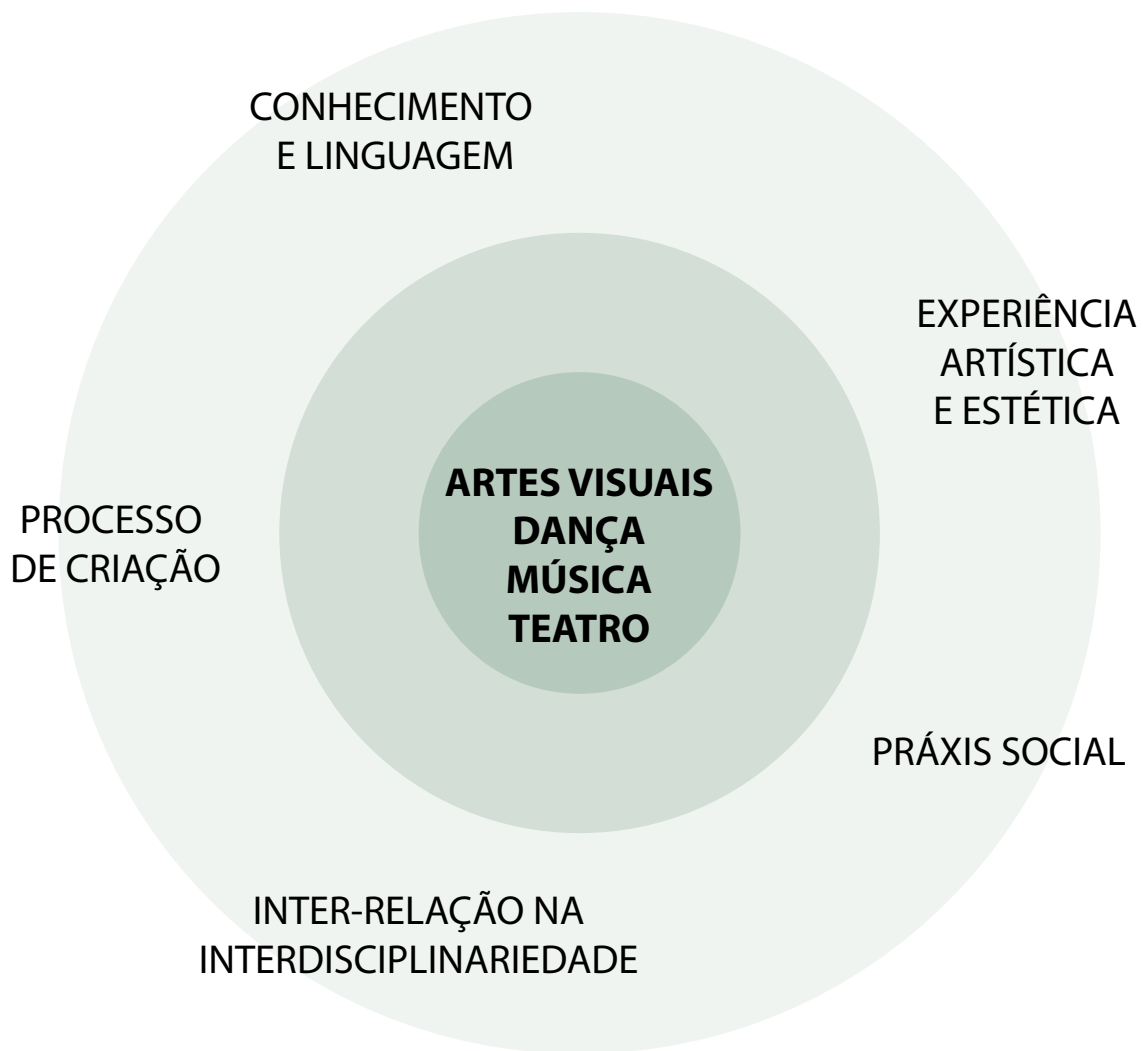
Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques (Arte/dança), Joaquim Cesar Moreira Gama (Arte/teatro), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (Arte/música), Sônia Regina Fernandes (Arte/artes visuais).

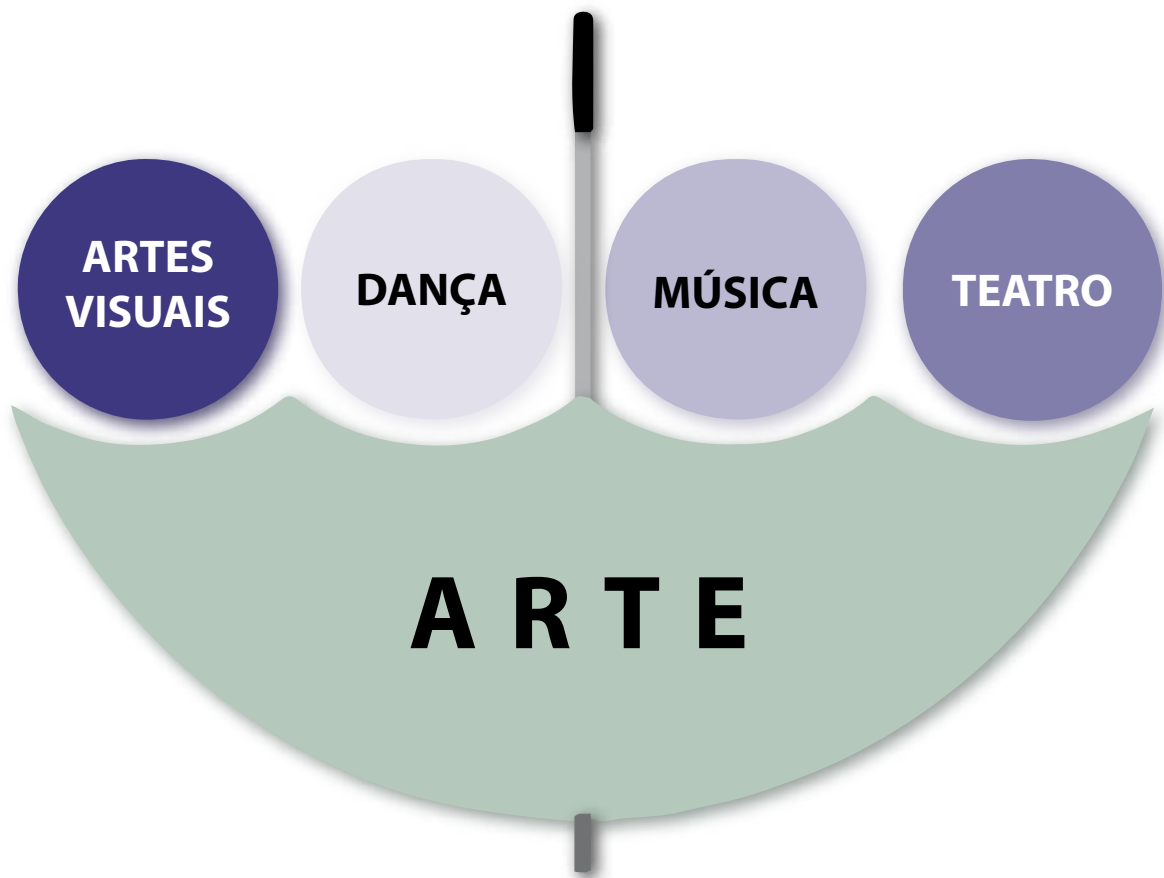
SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. O PRINCÍPIO DO DIÁLOGO..... | 9 |
| 1.1 O tempo não para | 9 |
| 1.2 O manifesto será o nosso verbo e o verbo será Arte | 11 |
| 1.3 A tal da contemporaneidade na arte e no ensino | 12 |
| 1.4 Ser artista ou ser docente? Eis a questão..... | 17 |
| 1.5 Autoria e práxis social: arte, cultura e sociedade..... | 21 |
| 1.6 Espaço da arte na escola: corresponsabilidade e criação | 22 |
| 1.7 Escola, a interdisciplinaridade e Arte: isso é possível?..... | 25 |
| 1.8 Que nota eu dou para a Arte que você me convidou? | 30 |
| 2. CAMINHOS DAS ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO | 35 |
| 2.1 Artes Visuais: olhar sensível, criativo e emancipado..... | 37 |
| 2.2 Dança: nos corpos que tramam arte..... | 55 |
| 2.3 Música: sons e silêncios que significam o mundo | 69 |
| 2.4 Teatro: a experiência em cena | 91 |
| REFERÊNCIAS..... | 105 |

ARTE

ARTE





O PRINCÍPIO DO DIÁLOGO

1.1 O Tempo não para

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não, não para*

Cazuza

Este documento retoma o projeto de reorganização curricular proposto durante a gestão Paulo Freire/Mario Sérgio Cortella, como referência na construção de uma nova proposta curricular para Arte na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Recorta-se este momento, para enfatizar o que Paulo Freire buscava em seu trabalho como educador: a Educação regida pela ética, pela estética e pela justiça, princípios possíveis dentro de um ideal de educação democrática, de trabalho coletivo, dialógico e, acima de tudo, ousado. É o que se deseja com a publicação/leitura deste documento: dialogicidade e ousadia.

Se entre 1989 e 1992 o propósito da “Visão de Área de Arte” era introduzir a ideia de Arte como conhecimento e linguagem nas escolas da Rede Municipal, nosso papel hoje é reafirmar e aprofundar este conceito no Ensino Fundamental e suas modalidades de atendimento. Se nesta época o acesso ao ensino de Arte era um desejo ainda a ser alcançado, hoje devemos incorporar ao acesso a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos na área de Arte. Se na ocasião começávamos a compreender a recém-elaborada abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (fazer, ler, contextualizar), hoje retoma-se dentro de uma perspectiva interdisciplinar e autoral, significativa para estudantes do mundo contemporâneo, permeado pelas tecnologias. Se no final da década de 80 bastava mencionar a multiculturalidade no ensino e aprendizagem da Arte, hoje, incorporada a importância das diferenças, da identidade, tem-se que pensar a Arte também dentro de uma perspectiva descolonizadora, não hegemônica.

Adotaremos neste texto o termo Arte quando nos referirmos ao componente curricular e arte ao nos referirmos às manifestações artísticas em geral.

A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas de Educação Básica.



Podemos ampliar as considerações históricas sobre o ensino da Arte na Rede Municipal de Ensino a partir do trabalho de Carlos Eduardo Fernandes Jr – Formação Continuada de Arte Educadores: Políticas da Rede Municipal de São Paulo (1996-2008) - http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86917/fernandesjunior_ce_me_ia.pdf?sequence=1. Neste trabalho de pesquisa estão destacados os diálogos acerca do currículo de Arte e as práticas pedagógicas em diferentes sentidos. Desde a proposta da Educação Artística em diálogo com as linguagens da arte em meio ao processo de abertura democrática e leitura crítica da realidade, às discussões acerca das práticas do ensino da Arte entre 1993 e 2000. Neste período, encontramos os cursos optativos e ações que ocorreram no contra turno escolar, tais como: Teatro de Mamulengo, Flauta Doce e Fanfarras. Destacam-se também as propostas de articulação de eixos temáticos, entre 2001 e 2004, em diálogo com o currículo da Rede Municipal de Ensino por meio das revistas Educação, além da articulação de grandes eventos formativos dirigidos às professoras e aos professores denominados “Vivências Culturais”. Estes eventos ocorreram em parceria com instituições culturais de nossa cidade.

Não podemos deixar de mencionar também as Orientações Curriculares organizadas por meio de objetivos de área das expectativas de aprendizagem, criando uma relação de conteúdos que podiam ser experienciados ao longo de cada ano do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar a ousadia da Rede em assumir que o Teatro e a Dança entrassem, juntamente com a Música e as Artes Visuais, no rol de linguagens artísticas obrigatórias no currículo escolar, por meio da “Visão de Área de Arte” e hoje, somos respaldados pela Lei 13.278/16, na qual essas quatro linguagens constituem obrigatoriamente o conhecimento da Arte na escola, no esforço compartilhado com a Federação de Arte Educação do Brasil (FAEB). Além disso, também havia a compreensão da necessidade das professoras e dos professores de Arte fazerem arte e hoje, dando um passo além, afirma-se a necessidade de se compreenderem como artistas/docentes, capazes de impregnar de arte e de sentidos suas práticas pedagógicas.

Durante todos esses anos, as e os profissionais da Rede Municipal de Ensino dialogaram com as ideias de seus tempos e é desta maneira que este documento dedica-se à constituição dos direitos de aprendizagens mediados pelas professoras e pelos professores. Ao afirmar hoje os direitos de aprendizagem na área de Arte, afirma-se também que aquilo que é produzido e pesquisado no âmbito das escolas da Rede merece e precisa ser ampliado e ressignificado.

Reafirma-se, ainda com Paulo Freire, nossa incompletude – sem a qual não há processos de ensino e aprendizagem, não há diálogo, não há construção de conhecimento. O reconhecimento de que não temos todas as respostas e de que não sabemos tudo é o que de fato nos faz aprender, nos estimula a compartilhar e nos impulsiona a dialogar com o conhecimento.

O teor deste documento é compartilhar propostas, mesmo que incompletas; dialogar, mesmo sem ter todas as respostas. Tais propostas dialogam com os esforços coletivos de educadores da Rede acerca da Qualidade Social da Educação e da Reorganização Curricular, mudando o paradigma das Expectativas de Aprendizagem para os Direitos de Aprendizagem de crianças e

jovens. Essa mudança abre espaço para que os profissionais da Rede Municipal de Ensino problematizem suas práticas docentes e possam descobrir outros caminhos de investigação artística e pedagógica.

Com este documento, convidamos professores e gestores a construir a cara, o corpo, o som da escola dos tempos de hoje, pois o tempo não para...

1.2 O manifesto será o nosso verbo e o verbo será arte

O nosso manifesto da resistência e transformação: porque a Arte não pode deixar de ser política.

Daniela Bonafé

Toda criança e jovem em fase de escolarização têm direito ao conhecimento em Arte historicamente constituído, socialmente difundido e pedagogicamente sistematizado.

A Arte deve ser entendida como uma área de conhecimento autônoma no currículo escolar. Viola-se esse direito quando a Arte é reduzida às atividades utilitárias e considerada um apêndice de outros componentes curriculares. Instaurada como conhecimento na escola, repensa-se a concepção de ensino voltada, exclusivamente, para eventos escolares esporádicos, para reprodução acrítica de repertórios alheios distantes dos processos de criação dos estudantes.

O direito à Arte é violado quando o ensino está focado somente no aprimoramento técnico individual, isolado, ou deixado às práticas do *laissez faire*. Arte é processo criativo e deve dialogar com referências artísticas construídas em sociedade. É limitado o acesso à Arte quando crianças e jovens são privados das relações diretas com produções de outros artistas. É reduzido também o acesso à Arte quando as experiências estéticas das e dos estudantes estão voltadas ao ensino, exclusivamente, técnico ou apenas às reproduções da indústria cultural.

O trabalho criativo em Arte terá como premissa as relações entre o fazer, a leitura da arte e a contextualiza-

O texto aqui apresentado é fruto da discussão acerca dos Direitos de Aprendizagem em Arte. Sua origem está atrelada aos Grupos de Trabalho (GT de Arte) e aos assessores: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (2015-2016), objetivando a construção de uma proposta curricular para o ensino de Arte nos ciclos interdisciplinar e autoral.

ção dessa área de conhecimento. Ao refletir sobre o acesso ao ensino e à aprendizagem da Arte, é preciso levar em consideração que ela se constitui nas relações socioculturais, promovendo múltiplos pensamentos e visões de mundo. Quanto mais a pessoa se torna sujeito na arte – artista e transformador – mais tem a possibilidade de exercer a autonomia na criação, na cultura, na escola.

A Arte deixa de ser conhecimento, linguagem e práxis social quando é reduzida à historiografia, que apenas fortalece as visões artísticas preestabelecidas e desconectadas dos processos artísticos de criação.

É preciso ampliar, ressignificar, valorizar e avançar o direito à Arte na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, levando em consideração os seguintes aspectos na construção de uma proposta curricular:

- *Experienciar* e compreender a Arte como conhecimento e linguagem, garantindo suas especificidades e as possibilidades interdisciplinares entre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.
- *Inter-relacionar* tradição e contemporaneidade, na perspectiva da arte como práxis social, levando em consideração todas as raízes culturais formadoras do Brasil.
- *Criar* arte em processos dialógicos, interculturais e intertextuais com a escola, com a comunidade, com a sociedade em geral.
- *Perceber* e expandir a ação pedagógica e artística dos docentes e discentes como leitores, criadores e autores de arte na contemporaneidade.

Ressalta-se que os Direitos de Aprendizagem de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro só serão alcançados na constituição de projetos em diálogo com os estudantes, com a escola, envolvendo equipe gestora, docentes e a comunidade.

1.3 A tal da contemporaneidade na arte e no ensino

A arte que não estiver no presente jamais será arte.

Pablo Picasso

A arte é o espelho e a crônica da sua época.

William Shakespeare

Como pensar numa escola comprometida política e socialmente com o conhecimento, com as diferenças, com a descolonização do currículo e



com o universo das interações significativas? Como articular a Arte, constituída socialmente e historicamente construída, a partir das relações entre cultura e arte? Por isso, propõe-se que a Arte dialogue com a arte em sociedade, em diferentes tempos e espaços.

É importante que o ensino de Arte nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo se volte para os múltiplos diálogos entre arte e contemporaneidade. Os processos de ensino e aprendizagem em Arte devem transitar nas múltiplas dimensões espaço-temporais em que vivem e atuam os próprios estudantes. As referências da arte na contemporaneidade podem promover *relações* importantes para que estudantes se compreendam, problematizem e atuem no mundo em que vivem.

A arte na contemporaneidade não é um “estilo”, um “gênero”, um “resultado”, uma “técnica” de fazer arte, um “visual” específico. Ela não pode ser compreendida como “forma”, “jeito”, “look” ou como um determinado resultado a ser alcançado, mas sim como uma *rede de princípios e referências* que tece as relações interpessoais, culturais e políticas na sociedade de um determinado tempo histórico. Para estar em consonância, interagindo e problematizando a sociedade atual, é importante que projetos e propostas de Arte nas escolas da Rede Municipal também envolvam princípios e atitudes pertencentes ao tempo/espaço da cultura contemporânea.

Um dos princípios mais relevantes da arte na contemporaneidade a ser considerado na construção do currículo do Ensino Fundamental é o da pluralidade. A arte é múltipla, polissêmica, abarca diferentes etnias, idades, classes sociais, orientações sexuais, identidade de gêneros, constituição e características corporais. Na contemporaneidade, a arte é atravessada por uma infinidade de corpos, vozes, gestos, imagens, movimentos de tempos e espaços multifacetados. A pluralidade que constitui a arte na contemporaneidade, portanto, abre precedentes, apresenta modos, explicita possibilidades, propõe caminhos de fazer/pensar/sentir arte nas escolas com os(as) estudantes dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral.

Na escola, o princípio da pluralidade na arte se traduz, inicialmente, pela escolha e compartilhamento de repertórios diversos para/com as(os) estudantes. Danças, peças, pinturas, esculturas, músicas etc. de diferentes tempos e espaços são essenciais para a construção de conhecimentos pessoais e coletivos em Arte – e não somente os consagrados pela cultura europeia clássica e moderna.

A pluralidade se torna presente nos processos de ensino e aprendizagem da Arte quando sua história é ensinada de forma não linear e/ou isolada de outros saberes. Ao propor processos de ensino e aprendizagem que pre-



INDÚSTRIA CULTURAL

Termo Indústria Cultural (em alemão Kulturindustrie) criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), para se referir à situação da arte na sociedade capitalista. Há discussões também propostas por Walter Benjamin (1955) sobre “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”.

zem as inter-relações, construindo pontes entre fazer e ler arte, entre o tempo presente, o tempo “passado” e “futuro”, entre diferentes culturas, expandem-se as possibilidades intertextuais na arte, não limitando as experiências das e dos estudantes ao ensino da história da arte ocidental hegemônica.

A pluralidade da arte na contemporaneidade, quando é valorizada e retrabalhada em projetos educacionais, propõe às e aos estudantes a criação de trabalhos autorais de acordo com seus perfis corporais, pessoais, socioculturais, diferentes entre si. Por que não incentivar e propor que corpos diferentes criem danças também diferentes? Por que as e os estudantes não podem encenar suas perspectivas de mundo? Por que reproduzir o padrão da música da indústria cultural na escola?

Em um âmbito mais amplo, a pluralidade e as diferenças como princípios para o ensino e aprendizagem da Arte também apontam para a necessidade de abrir o leque de linguagens artísticas a serem trabalhadas com as e os estudantes. Como dialogar com as Artes Visuais, estabelecendo projetos interdisciplinares de criação e investigação com a Dança, a Música e o Teatro?

A arte na contemporaneidade também se constrói pela/na *ludicidade* (jogar, brincar, relacionar estruturas da linguagem), dando ênfase aos *processos criativos* (dizer não à cópia ou reprodução mecânica de repertórios, pinturas, peças e músicas) que convidam à *interatividade*, à *cotidianidade* e à *transitoriedade* (nada é fixo ou para sempre).

LÚDICO

Na educação, o caráter lúdico traz a possibilidade de conciliar processos de ensino e aprendizagem ao prazer do conhecimento. A ludicidade na arte está presente na experiência do jogo, envolvendo a percepção, a imaginação e a fantasia. Na contemporaneidade, ela se encontra nos processos de elaboração dos projetos artísticos, ou na relação com o público. Arte e ludicidade permitem trazer para o primeiro plano a experiência, o conhecimento e, ao mesmo tempo, o prazer na fruição e criação artística.



Com estas referências da arte na contemporaneidade, pode-se propor aos(as) estudantes que elaborem projetos de criação individual e coletiva, a partir de suas experiências cotidianas. Os cotidianos dos(das) estudantes, sejam eles presenciais ou virtuais (usando as novas tecnologias), podem gerar pesquisas de linguagem no campo das sonoridades, dos movimentos, das imagens e das ações. Isso faz com que eles(elas) não somente conheçam e aprendam Arte, mas que, ao terem experiências no campo da Arte, se apropriem de seus tempos/espacos de forma crítica, problematizadora e criadora, impregnados de sentido.

Dentro desse universo, as investigações e as experimentações artísticas tornam-se processos e, ao mesmo tempo, campo de aprendizagem da Arte. A obra é compreendida como processo e criação. Produzir uma obra significará também pensar nos seus modos de produção e no ato de criar como experiência artística.

A arte na contemporaneidade – e o artista contemporâneo – caracteriza-se pela expansão, pela diluição e intersecção de fronteiras entre linguagens artísticas e diferentes áreas do conhecimento. O artista contemporâneo é múltiplo, interdisciplinar, híbrido, investigativo, problematizador, reflexivo, dialógico; o artista contemporâneo busca espaços, relaciona histórias, mescla técnicas, atravessa ideais na construção coletiva e autoral de seus trabalhos. E essas devem ser também referências para pensar não somente no papel do(a) professor(a) e dos(das) estudantes na escola, mas também os processos de ensino e aprendizagem em projetos de Arte, em conexão das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Propostas de trabalho na área de Arte referenciadas e em diálogo com a contemporaneidade trazem consequências diretas para a organização do currículo, dos projetos e dos planejamentos na área de Arte nas escolas. A primeira delas é conceber os planos de aula não mais como listagem de conteúdos e/ou de atividades isoladas e fragmentadas, mas sim como projetos e/em espaços que permitam e instiguem os(as) estudantes a compreender e forjar diálogos em rede (não lineares ou hierarquizados).

Outro desdobramento pedagógico da escolha da contemporaneidade como referência e parâmetro para o componente curricular de Arte diz respeito a não mais compreender a arte de acordo com uma cronologia histórica linear hierarquizada. As propostas de Arte, para serem condizentes e dialogarem com o tempo em que vivemos, passam a ser transitórias (flexíveis), processuais, e não mais finalistas, focadas somente nos resultados.

Com isso, o planejamento educacional conecta-se a como compreendemos as vivências de tempo em diferentes espaços tanto na escola como fora dela. Planejar é projetar, fazer projetos; planejar é, de modo geral, vis-



lumbrar um “futuro”. Na contemporaneidade, passado presente e futuro se entrelaçam em um constante fluxo de movimento, em *relações não hierárquicas*. Pergunta: como os projetos artístico-político-pedagógicos podem ser reformulados em função desse tempo contemporâneo? Nessa perspectiva, o ensino do balé clássico do início do século, por exemplo, não pode ser mais ou menos valorizado do que propostas de ensino e aprendizagem que focam uma *performance* visual ou um trabalho artístico virtual (transmitido pela internet).

O importante é que produções artísticas do passado sejam compreendidas nas relações que estabelece com os cotidianos dos(das) estudantes (tempo presente). De fato, somos regidos pelo tempo presente, são as referências e as experiências do aqui/agora dos(as) estudantes que, quando relacionadas às referências e experiências do passado (deles e da humanidade) permitem que projetem seus futuros.

Deste modo, é importante que projetos de ensino e aprendizagem de Arte enfatizem que os(as) estudantes conheçam, problematizem, questionem as tradições da humanidade para que possam ressignificar experiências, vivências e leituras de mundo do/no presente, para que possam criar, no tempo/espço “hoje”, seus próprios trabalhos autorais.

Ao abordar a Arte em uma perspectiva histórico social, não se pode, absolutamente, esquecer, ignorar ou até mesmo abandonar a Arte da tradição – e a tradição de modo geral (o que veio antes, o “passado”). Os repertórios artísticos que vêm se constituindo através dos tempos e espaços podem ser revisitados, sob a ótica da contemporaneidade, ou seja, “presentificados”, para que não se tornem anacrônicos (fora do tempo) e sem sentido para os(as) estudantes.

Para além de resgatar (trazer de volta) a Arte da tradição (coreografias, confecção de objetos, cantos e encenações de povos distantes), faz-se necessário acessá-la, compreendê-la historicamente e ressignificá-la em um contexto sociopolítico-cultural contemporâneo, no tempo presente dos estudantes – de suas vivências, expectativas, desejos e visões de mundo. Nesse sentido, podemos sempre perguntar: o que, como, por que este ou aquele trabalho artístico (uma peça musical ou teatral, uma coreografia, uma pintura) se relaciona com o que estamos vivendo agora? Como esse trabalho artístico influencia, propõe ou se diferencia da arte que fazemos hoje em sociedade ou na nossa comunidade? O que queremos com a arte que estamos criando? Enfim, como repertórios do “passado” nos ajudam a compreender e ler criticamente o “presente”?

Intimamente relacionadas às experiências de tempo, vivências de espaço na contemporaneidade também foram substancialmente trans-

mutadas nas últimas décadas em função do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. Essas tecnologias abrem possibilidades de experimentar a ausência de fronteiras, a diversidade de lugares, a construção de relações espaciais que promovem diálogos entre presenças e virtualidades. Com a internet, por exemplo, podemos, em um mesmo tempo, estar em dois ou mais lugares diferentes de forma virtual.

Os espaços possíveis e desejáveis para fazer/pensar/contextualizar Arte não precisam mais ser fixos, únicos, dentro de fronteiras rígidas e intransponíveis. As quatro paredes do antigo ateliê ou do estúdio podem ser expandidas para dentro e para fora dos muros da escola. As novas tecnologias possibilitam transportar para espaços outrora inalcançáveis, estabelecendo outros tipos de relação tanto com o conhecimento, quanto com os outros e com o meio em que vivemos, ampliando formas de criação e produção de Arte.

Em suma, conectados à contemporaneidade, estudantes e professores(as) poderão criar redes de relações entre as diferentes linguagens artísticas, entre a Arte e a sociedade, de forma singular, interdisciplinar e autoral.

1.4 Ser artista ou ser docente? Eis a questão

(...) o artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, também tem como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo.

Isabel Marques

Ao refletir e repensar sobre a função e a atuação do(da) professor(a) de Arte na Rede Municipal de Ensino de São Paulo retomam-se antigas questões: será mesmo que “basta ser artista para ser professor(a)”? A experiência e atuação do(a) artista no circuito artístico basta para que possa de fato educar em seu sentido mais amplo? Não é necessário que artistas tenham conhecimento e práticas pedagógicas reflexivas e críticas para que possam ensinar Arte? Se fosse esse o caso, não seriam mais necessários(as) professores(as) licenciados(as) na escola.



Por outro lado, no ambiente escolar, frequentemente nos deparamos com afirmações como “professor(a) não é nem deve ser artista”, ou seja, que na escola “basta ser professor(a)”, afinal, estamos tratando de *ensino* de Arte. Será que o conhecimento pedagógico basta para ensinar Arte nas escolas? Propostas pedagógicas dão mesmo conta de abarcar a arte como linguagem, conhecimento, experiência? Se fosse esse o caso, não seria necessário o(a) professor(a) especialista em Arte na escola.

Tanto uma visão quanto a outra vem apartando a arte da educação, os processos artísticos dos processos de ensino e aprendizagem. A falta de compreensão das relações possíveis e necessárias entre arte e ensino tem escolarizado (a arte entendida como ornamento, enfeite, decoração, presente nas festividades) e pedagogizado a arte (a arte como *meio* para “curar” a agressividade, a timidez, etc.; para ajudar o aprendizado de outras disciplinas). Não está se afirmando com isso que a Arte não se relacione com outras áreas de conhecimento, mas sim que isso deve ser feito sem hierarquização, utilitarismo ou submissão. Quando escolarizado e pedagogizado, o ensino de Arte fica isolado entre as quatro paredes da escola, descaracteriza-se como linguagem e área independente de conhecimento.

Ana Mae Barbosa, ao cunhar a Abordagem Triangular para o ensino da Arte no início da década de 1980, deu um passo sem volta na forma de compreender o ensino de Arte como conhecimento, relacionando-o à sociedade. Entre suas inúmeras contribuições, a autora estabelece a necessidade de diálogos concretos entre as propostas de arte na escola e a arte socialmente constituída, entre o fazer artístico em sala de aula e as leituras de trabalhos artísticos em contexto histórico-social (BARBOSA, 1998, 2002ab).

Desde então, tem-se repensado as contribuições do sistema da arte, dos artistas e de suas proposições para reformular, repensar e ressignificar o sistema educacional formal que aparta a arte da educação e, consequentemente, o artista do docente. Não se pode mais negar que a experiência, o fazer artístico refletido e contextualizado, a frequência historicamente situada são condições *sine qua non* para o ensino e aprendizagem de Arte nas escolas de educação básica.

Em decorrência disso, outras relações começam a se configurar não somente entre a arte na escola e a arte socialmente constituída e historicamente construída. Outras relações entre o professor(a) e o(a) artista – ou a atuação do artista/docente – tornam-se vitais para darmos conta de compreender e transformar as redes de relações sociopolítico-culturais.

O(a) artista/docente, conforme proposto aqui, não se configura somente como um professor que faz arte, mantendo uma carreira artística paralela às suas atividades docentes. O(a) artista/docente, nesta visão, não é, portanto, um(a) artista que ensina nos intervalos de sua produção artística – ou que dá aulas somente para complementar sua renda mensal.

O(a) professor(a) que ensina Arte em espaço escolar não precisa ser, necessariamente, um(a) artista profissional que tem seu sustento garantido pela atuação no circuito da arte; não precisa ter tampouco como foco de carreira um dia apresentar “a grande obra” em lugar socialmente consagrado ou ter em seu currículo uma lista de exposições, concertos ou espetáculos premiados.

Isso não quer dizer que a função de ser “somente” professor(a) justifique seu afastamento e ou ignorância sobre o circuito social e profissional da arte, pois se manter conectado à sua área de conhecimento é condição para o exercício de sua profissão docente. Como incentivar os(as) estudantes a ir a exposições se o próprio educador(a) não as frequenta? Como exigir que “sujem as mãos” se ele(a) mesmo mantém suas mãos fora das tintas, seu corpo fora da dança?

O(a) professor(a) de Arte deve rever sua atuação junto aos(às) estudantes no sentido de constituir sua profissão no hibridismo, considerando e vivenciando as funções de artista e docente como faces de uma mesma moeda. Nessa perspectiva, sugere-se que a arte na contemporaneidade, experienciada pelo(a) professor(a) em diversas situações (experiências em espaços de criação, frequência, leitura, pesquisa) “contamine” e faça parte intrínseca de suas práticas pedagógicas.

Os princípios artísticos contemporâneos de criação, interpretação, jogo, interação, pesquisa, investigação, fruição e leitura podem ser propostos e vivenciados pelo(a) professor(a) configurando-se como uma “ação artística” (fazendo arte e não numa “aula de Arte” falando sobre arte), ação esta, orientada para os processos de ensino e aprendizagem.

As ações artísticas propostas e compartilhadas *in loco* entre professor e estudantes tornam as escolas vivas, em movimento constante de diálogo entre Arte e sociedade; elas trazem de volta ao(à) professor(a) sua função de artista, de artista/docente. Com isso, o(a) professor(a) de Arte não se entende somente como um intermediário, um mediador, um facilitador entre o mundo da arte e o mundo da escola; *ele(a) é também uma fonte viva* para



que estudantes experienciem de maneira direta as relações entre o circuito social da arte e a escola (MARQUES, 1999).

O(a) artista/docente assume que a arte em si, aquilo que se faz (e como se faz), pensa, pesquisa e compartilha já é educação (MARQUES, 2010). Abandona-se a ideia de que nos educamos “por meio da Arte” (educação como algo que vem depois da experiência artística) e se assume a proposição de que o fazer/ler/contextualizar Arte (BARBOSA, 1998) já é educação, se considerada também pedagogicamente, já está se educando no ato da experiência artística.

Assim, não são necessários “aparatos” alheios à arte para a organização de projetos e planejamento de aulas: para o(a) artista/docente é a própria organização da arte (em suas múltiplas possibilidades e experiências) que rege a organização pedagógica (GAMA, 2016).

A proposta de mudança de olhar em relação ao(à) professor(a) que ensina Arte implica alterar também nossa forma de entender a arte na escola. A listagem e a transmissão só de conteúdos (linha, plano, cor, níveis do espaço, timbre, altura, personagem etc.), não fazem sentido isoladamente e se não estiverem inseridos dentro um processo de criação. Como buscar uma pedagogia própria da Arte? Como pensar em trajetórias didáticas referenciadas na experiência de outros artistas? Como a investigação de materiais e a experimentação podem definir os modos de produção artística na escola? Como professores e estudantes podem operar com a invenção e a criação, estruturando elementos técnicos e estéticos autorais que surgem da própria aventura de produzir um trabalho artístico?

A proposta curricular de Arte da Rede Municipal de Ensino de São Paulo assume o papel crucial que os artistas/docentes têm de impulsionar a investigação e a criação artística a fim de transformar os cotidianos escolares.

Por fim, esta é uma proposta de ensino e aprendizagem da Arte que visa abrir outros caminhos para a atuação do(a) professor(a), desatrelando-o do papel de executor de eventos ou do planejador de atividades. Entender o(a) professor(a) de Arte como artista/docente é atrelá-lo(a) ao seu potencial criador, mobilizador e construtor de conhecimento na escola em relações diretas com a sociedade.

1.5 Autoria e práxis social: arte, cultura e sociedade

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais conheço, e até me sinto ofendido com ela?

Paulo Freire

A noção de Arte em uma pedagogia crítica e visão contemporânea relaciona-se à complexidade e diversidade dos saberes e das culturas do mundo. Dentro desse âmbito, a noção de autoria no sentido de apropriação da cultura pelo sujeito, torna-se o ponto chave para o trabalho de Arte. Assim, o ensino da Arte deve estar voltado ao sujeito, à autoria e à emancipação no processo de criação e recriação do mundo.

Por princípio, compreende-se que a arte é ação social e cultural, campo de produção simbólica, espaço vital para o surgimento de questionamentos, intervenções e transformações na realidade, na relação com modos e modelos de pensar, fazer, ser e viver. Ela opera em processos de criação, propicia experiências estéticas nas várias dimensões das formas sensíveis e subjetivas.

Ao experimentar e articular os elementos da cultura e da sociedade, a arte os reflete e os problematiza, provocando ruptura e consciência sobre os códigos socioculturais. Assim, objetos, imagens, discursos, textos, corpos, sons, gestos e tecnologias de comunicação são percebidos, analisados e entendidos como códigos culturais que precisam ser lidos, podem ser questionados, transformados e despadronizados. Trata-se do deslocamento do pensamento hegemônico para a construção do pensamento relacional, associativo e múltiplo.

A arte pode ser considerada um mapa onde é possível localizar os modos como os seres humanos produzem seus valores e os transformam. Eis o sentido transformador da arte como prática social, ou melhor, *práxis* social. *Práxis* no sentido de ação do ser humano que apreende o entorno e age por meio dos símbolos, da percepção, da imaginação e da linguagem, que configuram o universo da objetividade criado na e pela subjetividade que dão forma ao mundo.

Compreendemos a cultura de uma pessoa, de uma comunidade e de um país, conhecendo sua arte, que valoriza as diferenças e rejeita a segrega-



ção cultural. A escola deve se assumir como criativa e libertadora, inclusiva e coexistente, como um espaço de diversidade étnico-cultural.

Dentro da cultura contemporânea e na perspectiva da *práxis* social da arte, a interculturalidade é enfatizada na relação entre diferentes códigos culturais e de classes sociais. No encontro das múltiplas culturas, pode ocorrer a interculturalidade, prestigiando valores estéticos do cotidiano da comunidade.

É importante que os(as) estudantes sejam convidados(as) a investigar, descobrir, explorar, conhecer e potencializar suas raízes socioculturais, a mergulhar nos seus contextos sociais e perceber a maneira como são significados e podem ser ressignificados.

Na educação, a arte amplia o seu sentido quando articula questões multiculturalistas e interculturais, favorecendo as experiências estéticas das e dos estudantes para que compreendam os códigos de sua própria cultura, ao mesmo tempo, que decodificam os de outras culturas.

A Arte pode ser pensada como *performances* sociais (FRANGE, 1995) fundadas no constante diálogo com o cotidiano, abrindo caminhos para que os(as) estudantes habitem e se coloquem em lugares de outros, regidos pelas suas percepções na inserção social.

1.6 Espaço da arte na escola: corresponsabilidade e criação

No respirar e inspirar da vida está a Arte que a integra. A arte está em todo lugar a se estender por todo espaço e ambiente, transbordando o currículo e a sala de aula.

Sonia Fernandes

A Arte afirma-se como lugar sociopolítico-cultural que engaja atos de criação e ressignificação das redes de relações sociais existentes. A Arte tem o potencial de impregnar de sentidos os lugares, de mobilizar ações poéticas e de transformar a escola em lugares de criação e de trabalhos autorais coletivos. O desafio que se instaura nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é justamente tornar esse potencial da Arte algo real, tornar a escola um caldeirão de cultura/arte vivas.



O ensino de Arte necessita de lugares e de tempos próprios nas Unidades Educacionais. É importante que seja organizada e garantida a implantação de infraestruturas, espaços físicos e arquitetônicos para o ensino de Arte para que o caráter criador, autoral e humano dessa área de conhecimento seja devidamente promovido.

Um espaço físico propício para a Arte e a criação não é luxo, é necessidade! As condições de ensino e os direitos de aprendizagem se ampliam quando este espaço é construído/constituído para processar e articular a arte. Nele, as linguagens artísticas ganham a possibilidade da concretização das ideias, um ensino e uma aprendizagem mais próprios e contextualizados.

No espaço tradicional das artes plásticas, denominado classicamente de ateliê, ou nos estúdios ou salas de ensaios para a música, a dança e o teatro ou ainda nas oficinas ou laboratórios de ofícios e tecnologias – que hoje podemos denominar espaços de criação, espaços de arte – as linguagens artísticas, nas várias manifestações, ganham foco e podem ser devidamente exploradas e trabalhadas nos projetos de Arte.

Essa ambiência da arte no espaço conquistado e organizado pode ser considerada a “moradia” da criação a partir da instauração de âmbitos de encontros produtores de acontecimentos de força expressiva e comunicativa. A realidade envolvente desses espaços físicos propicia um trabalho criativo e emancipatório.

Nesses espaços próprios e peculiares, cujas configurações mudam de acordo com as atividades desenvolvidas, os elementos visuais ou o corpo e seus movimentos, a voz e o som e os instrumentos acústicos e percussivos imperam, são valorizados e tratados como materiais básicos e fundamentais para o fazer que provoca, inter-relaciona e fortalece a sensibilidade de forma singular, no contato sensível com os materiais. Os espaços de criação promovem experiências em Arte.

No entanto, adverte-se que no trato com os materiais diversos, a visão muitas vezes distorcida que ainda se tem dos processos de criação, calcada no ensino e no espaço escolar tradicional, permite o que pode ser rotulado de “bagunça” e/ou “sujeira”, indicando certos preconceitos que visam fiscalizar, controlar, proteger e dominar o estudante e a escola, mas que os limitam a um trabalho fragmentado e de ênfase apenas na teorização.

Dentro dessa realidade, observa-se o espaço físico próprio da Arte não como o de esconder ou isolar os processos que envolvem “certa desordem”, nem a um espaço direcionado à estabilidade que gere passividade e imobilismo dos(as) estudantes e dos(as) artistas/docentes. Sabe-se que cabe principalmente aos(as) artistas/docentes e aos(as) estudantes de forma colaborativa, ousada e responsável, a organização desses locais de



trabalho. Mas, na justa consideração de que essa conquista é de toda a escola e comunidade, envolvendo o cuidado, a conservação e a manutenção por todos os seus sujeitos, na base dos direitos e das regras de usos a serem construídos e conhecidos no coletivo, exigindo para tanto a participação e a contribuição de todos.

O ato artístico não é separado do ato pedagógico, político e social; e muito menos o ato sensível é separado do ato cognitivo. Para uma educação humanista e contemporânea, no entendimento de que o espaço físico e arquitetônico também educa, melhores condições da instalação da arte na escola mediante, por exemplo, um espaço próprio de criação e recriação, é fonte de dinamismo e democracia.

Aquilo que a princípio parece ser somente uma demanda por espaço físico e arquitetônico na escola – com sua importância mais do que justificada – na verdade vai além dela. A experiência da Arte não deve estar delimitada a um ateliê, a uma sala de aula, a um estúdio.

Na contemporaneidade, as ruas, as *quebradas*, as escadas, o alto dos prédios, os valos dos esgotos, as rampas e os metrô são também espaços de arte. Por quê, então, tendo garantidos o espaço físico e a devida consideração e respeito pelo espaço simbólico da Arte na escola, não dialogar também com a arte em sociedade e fazer/pensar/sentir Arte em outros espaços? Por quê não fazer a escola, via Arte, entrar no mundo de hoje?

A arte não ocupa espaços, ela constrói espaços, ressignifica-os. A arte pública tem outras propostas estéticas e político-sociais e, por isso, deve ser trabalhada com os(as) estudantes. Tendo assegurado, por exemplo, que não se está dançando no refeitório por pura falta de entendimento e valorização da Dança na escola, por quê não propor danças no horário das refeições e fazer uma performance que discuta questões trazidas pelo coletivo da escola?

Deve-se considerar uma convocação contemporânea para que a arte ressignifique a cidade a partir da escola, a partir dos(as) estudantes que podem tecer fios e tramas de esperança em uma geração empoderada no sistema escolar. Na base, a experiência da Arte depende, principal e decisivamente, das ações e iniciativa dos sujeitos em promovê-la na cultura e no processo educacional como ensino e aprendizagem, fazendo de um dado lugar arte.

Dançar na fila ou representar a fila, fazer Instalações Artísticas nos corredores, construir paisagens sonoras durante os intervalos no pátio etc. são formas de, como artistas de nossa época, problematizar questões sobre o espaço/tempo contemporâneos.

A expansão do espaço da Arte da sala para a escola como um todo tem também o intuito de problematizar e construir outras ações dentro da escola que acabam por transformá-la. A organização visual da escola pode

ser modificada, os sons retrabalhados (por que não propor/investigar outras formas sonoras para o sinal das aulas?), a organização de corpos para além das carteiras escolares e assim por diante. Como microcosmo social, a escola pode trabalhar outras possibilidades espaciais, propondo, via arte, repensar e ressignificar os espaços urbanos e sociais em que vivemos.

1.7 Escola, interdisciplinaridade e arte: isso é possível?

(...) gente é uma só e as coisas que há e que estão para haver de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessidade de aumentar a cabeça, para o total.

Guimarães Rosa

Na escola, no currículo, a Arte constitui-se interdisciplinar, coloca-se *entre* os saberes. Relaciona-se e interage com os demais componentes, visando à formação integral dos sujeitos. Pela Arte busca-se o trânsito entre as partes e o todo da realidade e vice-versa. Na conquista de sujeitos autônomos e emancipados, atores-autores, alcança-se a inter-relação e integração de saberes: uma totalidade, um corpo, uma unidade, uma estrutura que depende justamente da compreensão dos demais conhecimentos.

A integração de saberes indica uma consistente proposta pedagógica, visada e oportunizada por projetos. Uma educação por projetos exige busca de soluções de problemas ou de encontros com temas geradores e centros de interesses, questões desafiadoras e motivadoras, investigação e processos desdobrados. Ao contrário de meras sequências de atividades.

No sentido da Arte no fluxo dos trabalhos colaborativos, de efetiva construção de conhecimentos, nota-se que a interdisciplinaridade assenta-se no conceito de diálogo que, segundo Paulo Freire (2005), se dá na relação interpessoal e comunicativa, como encontro das pessoas mediatizadas por um mundo humanizado. A proposta interdisciplinar se caracteriza como um trabalho político, no qual outros saberes vão convergir para a criação artística, movimentando pensamentos já conhecidos e em direção a novas perspectivas sobre a arte.



A arte na contemporaneidade nos dá pistas para realização de projetos pedagógicos que proponham e criem redes de relações de conhecimento entre as quatro linguagens artísticas e entre outras áreas do conhecimento. O artista contemporâneo não abre mão desta imensa rede de possibilidades que se apresenta no universo das relações entre visualidades, sonoridades, corporeidades e gestualidades postas nos cotidianos das cidades.

Por que não investigar mais essas relações que já acontecem no universo da arte em sociedade para repensarmos as possibilidades interdisciplinares nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo? Por que não trazer para a escola possibilidades concretas de diálogo com a produção social da arte com base nos conceitos de inter-relação, intertextualidade, interculturalidade, interdisciplinaridade?

Isso implica, como já foi dito, redimensionarmos muitas práticas pedagógicas existentes que têm compreendido a Arte na escola como apêndice e ilustração de outras áreas do currículo, reduzindo a experiência artística às atividades decorativas de eventos escolares e às ferramentas para aprender outros conteúdos que não sejam referentes às linguagens artísticas.

É possível que uma música faça todo sentido na aula de História cujo conteúdo da letra discorre sobre o governo militar brasileiro, mas é importante também que essa mesma música possa ser apreciada como obra de arte e, ao ser percebida como tal, outros conhecimentos precisam ser articulados pelo(a) professor(a) de Arte. Estruturas da linguagem da música precisam ser também levadas em consideração na recepção da obra. Por exemplo, melodia e timbres são fundamentais para que os(as) estudantes percebam o quanto as escolhas de determinadas sonoridades pelos artistas servem para enfatizar determinados climas e tensões. O que determinados timbres e acordes provocam nos ouvidos?

É viável que se analise a pigmentação de uma pintura renascentista em função do conhecimento de plantas da época na área de Ciências, mas com certeza um diálogo de fato só seria estabelecido com as Artes Visuais se esta pigmentação fosse também estudada, percebida e experienciada do ponto de vista do(a) professor(a) de Arte. Por exemplo, por que o artista escolheu o vermelho para esta pintura? O que é o pigmento vermelho? Quais os sentidos do vermelho em uma pintura desta ou daquela época? O que nasceria desse diálogo de investigação, pesquisa e construção que não seria possível se a Arte fosse usada somente como caminho, estratégia e ferramenta?

Pensar em projetos, em propostas interdisciplinares na escola é construir diálogos profícuos *entre* duas ou mais áreas de conhecimento.

O desafio dos professores é construir, conjuntamente com outras áreas do conhecimento, possibilidades de conhecer, interagir, ler o mun-



do. No encontro com a Matemática, por exemplo, o que se aprende “mais” sobre a Arte que não se aprenderia sem essa relação? O que o encontro entre essas duas áreas de conhecimento (no exemplo, Matemática e Arte) produzem como conhecimento “novo” que não seria possível sem um diálogo profundo, cuidadoso e sério entre elas? Que encontros possíveis com outras áreas do currículo podemos estabelecer para que o conhecimento em Arte se torne mais amplo, mais profundo, mais crítico, mais interessante e vice-versa?

Para que isto aconteça, é preciso que profissionais de áreas de conhecimento distintas não somente dominem seu campo de conhecimento específico, mas estejam disponíveis a encontrar pontos de diálogo e construção *com* (e não “a partir de”) outras áreas do conhecimento. Sabemos que há fronteiras entre as áreas de conhecimento, mas elas são transponíveis, e, acima de tudo, mutáveis – contanto que se respeitem o valor e as especificidades de cada área. É por isso que muitos teóricos assumem a proposta de que a interdisciplinaridade é sobretudo uma postura, uma atitude que se viabiliza na escuta, na proposição, no encontro, na construção.

A interdisciplinaridade faz parte de um processo de construção do conhecimento humano na contemporaneidade. As TICs nos colocaram diante da percepção de que não existem conhecimentos isolados. Vivemos na contemporaneidade em diálogos intertextuais, em redes de relações que o tempo todo nos provocam para perceber o mundo a partir das suas múltiplas leituras.

Nessa linha de pensamento, por quê, por exemplo, no encontro entre o professor de Arte, ao trabalhar com Dança e o de Geografia não construir novos campos de percepção, experiência, pesquisa e leitura do espaço? O tema “espaço” faz parte tanto da Geografia quanto da Dança, mas são abordados de formas diferentes em cada uma delas. O que o conhecimento do “espaço da dança”, que é corporal e corporeificado na produção artística, pode contribuir para compreensão do espaço/lugar geográfico e vice-versa? Que conceitos de espaço da Geografia ampliariam a ideia e a experiência de espaço na Dança? Que campo “espacial” ainda desconhecido estaria *entre* a Dança e a Geografia?

O desafio que se coloca nas relações entre a Arte e as outras disciplinas do currículo configura-se também no campo da própria Arte. Como se dão, nas propostas pedagógicas, as relações entre as quatro linguagens artísticas? São relações interdisciplinares, interculturais, intertextuais ou somente um agregado de atividades sequenciadas e justapostas (uma linguagem por trimestre, sem relação entre si, por exemplo)?



Do mesmo modo que argumenta-se que a Arte não pode servir de ferramenta a outras áreas de conhecimento, quando o professor formado em Teatro propõe uma dança para “movimentar” sua peça é importante que estude, pesquise, compreenda a dança junto aos estudantes. O mesmo pode acontecer quando o professor de Dança realoca os(as) estudantes para fazerem o cenário. É necessário discutir com eles princípios, ideias, relações e materialização desse cenário para o espetáculo que está sendo pesquisado ou montado buscando-se promover um diálogo entre linguagens e criar uma nova zona de conhecimento .

Há várias formas de realizar diálogos interdisciplinares entre as quatro linguagens artísticas e entre elas e outras áreas do conhecimento. No Movimento de Reorientação Curricular da gestão Paulo Freire/ Mário Sérgio Cortella (1989/1992), por exemplo, disciplinas dialogavam a partir do Tema Gerador da escola (escolhido após longo processo de pesquisa, diálogo com a comunidade etc.). O tema “moradia” foi abordado por várias escolas da Rede na época. A questão da “moradia” deveria ser problematizada a partir das diferentes áreas de conhecimento. O tema gerador era o ponto de *encontro entre* as disciplinas e também o *locus* da construção de um “novo” conhecimento.

O exemplo aqui trazido de um possível diálogo interdisciplinar entre a Geografia e a Dança já tem outro ponto de *encontro entre*: um conceito, um conteúdo, e não um “tema”. Foi escolhido neste exemplo, o espaço. O espaço é também conteúdo de outras áreas de conhecimento (Educação Física, Matemática etc.) e poderia ser um *locus* de discussão, problematização e construção de sentido que o espaço assume na trajetória dos seres humanos no mundo. Como cada área do conhecimento lê, significa e sistematiza o conhecimento sobre o espaço?

Muitos(as) artistas contemporâneos(as) têm no processo de elaboração das suas propostas múltiplas formas de inter-relação, intertextualidade e interculturalidade entre as linguagens artísticas e outras áreas de conhecimento. O fazer artístico e, por conseguinte, a apreciação de uma obra impõem a articulação de inúmeros conhecimentos, de uma postura interdisciplinar para que a experiência artística se faça na sua inteireza e amplitude.

Nem sempre os(as) artistas ou os(as) artistas/docentes podem trabalhar com profissionais específicos de cada linguagem ou têm conhecimentos profundos em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. A ausência desses(as) profissionais imobilizará a realização de um projeto artístico?

Ao contrário, muitas vezes é o que irá tornar possível o surgimento de novas formas de produzir e pensar a arte.

Em geral, instauram-se processos de investigação, de pesquisas, de experimentações de materiais, nos quais o “recorte”, a “colagem”, a “manipulação”, a “sobreposição” de diversos aspectos e de diferentes linguagens fazem surgir algo próprio e autoral. Não está se referindo apenas a procedimentos ligados às Artes Visuais. Trata-se de algo mais amplo, ligado à contemporaneidade. Por exemplo, o “Disc Jockey” (DJ), trabalha também com recortes, sobreposição de sons e com a manipulação técnica da Pick Up. Essa maneira de trabalhar com esses elementos irá se configurar na sua performance, envolvendo tempo, lugar e pessoas que irão dançar um som improvisado para aquele instante. A ação do DJ não é apenas tocar discos, mas criar atmosferas, gerar sentimentos e responder à reação do público. Poderia-se pensar estas ações como paradigmáticas na realização de trabalhos “interlinguagens” na escola.

A interdisciplinaridade no campo da Arte não se dá somente a partir do referencial do *fazer arte* – no dançar, atuar, tocar/cantar etc. As perspectivas interdisciplinares são certamente essenciais para que a leitura dos trabalhos artísticos e a contextualização desses fazeres sejam também mais amplas, profundas, problematizadoras.

Ao ler uma pintura é possível também se pensar e discutir o corpo das pessoas ali visualizado. Pode-se imaginar que sonoridades compunham o espaço da sala retratada na tela. Por exemplo, durante um processo de leitura da obra, algumas questões podem ampliar a percepção e a experiência de fruição estética: que diálogos dramaturgicos podem ser pensados a partir desta obra visual? Que cenas antecederiam o instante retratado pelo artista?

Outras áreas do conhecimento podem enriquecer e de fato expandir muito a leitura de uma pintura, a compreensão de uma dança étnica, a reflexão sobre um determinado contexto sociocultural de uma música, a crítica sobre um texto teatral. Conhecer o contexto histórico/cultural do Maracatu, por exemplo, gera laços interculturais importantíssimos para quem dança – mas essas “informações”, se não compreendidas no/pelo corpo a partir dos referenciais da dança, perdem seu sentido interdisciplinar.

Na prática educacional da arte, a interdisciplinaridade relaciona-se, sobretudo, à experiência, à percepção e aos processos de criação, como uma conquista política.



1.8 Que nota eu dou para a arte que você me convidou?

(...) avaliamos a arte o tempo todo. Aplauso é avaliação. Presença ou ausência é avaliação. Procura é avaliação. Crítica é avaliação. Comentário é avaliação. Audiência é avaliação. Bate-papo é avaliação. Edição é avaliação. Curadoria é avaliação. Lista de espera é avaliação. Espaço na mídia é avaliação. Prêmio é avaliação. Consumo é avaliação. “Nota do professor” também é avaliação.

Fábio Brazil

Avaliação não é punição, cobrança, satisfação a ser dada à estudante e ao estudante ou apenas nota atribuída pelo(a) professor(a). É construção instrumental de procedimentos para diagnosticar, no ensino e aprendizagem, o como se aprende e o que se aprende; como o conhecimento é construído pelos estudantes. É lógico ou consenso ir adiante ou rever o caminhar?

A construção de conhecimento na experiência artística e estética se dá em uma rede de intersubjetividades e de maneira processual; não necessariamente controlada, linear e única para todos os(as) estudantes. Portanto, é necessário utilizarmos dos mais diferentes procedimentos de organização e registro deste processo. Dessa maneira, quanto mais variados forem esses procedimentos, mais ferramentas os(as) estudantes terão em suas mãos, para que possam efetivar uma interpretação viva da construção do conhecimento.

Em razão disso, os(as) artistas/docentes, juntamente com os(as) estudantes, devem discutir quais são os critérios que definem a avaliação da experiência artística.

Num processo de planejamento democrático, elaborado coletivamente, o registro assume o papel de organizar, sistematizar e apontar caminhos. Neste sentido, o registro torna-se também material de estudo e análise para cada um e para o grupo. Ao registrar todo o desenrolar do trabalho, os(as) estudantes tornam-se produtores(as), autores(as) e detentores(as) de todo o processo.

O registro pedagógico está associado ao acompanhamento do processo da construção dos conhecimentos na linguagem, possibilitando



um desenvolvimento artístico significativo, bem como a avaliação processual e formativa. Tendo como perspectiva que os(as) estudantes são sujeitos da aprendizagem, os registros podem ser documentais e/ou artísticos, elaborados de acordo com o que cada um ou o coletivo julgar significativo. Eles poderão ser organizados por meio de instrumentos narrativos, desenhos, fotografias, vídeos, gravações, elaboração de partituras, recortes, colagens, relatos, diários de bordo, portfólios, protocolos e outros. A diversificação do registro pode ampliar os olhares sobre as experiências vividas, colaborando para a reflexão do que foi construído como conhecimento.

A reflexão sobre o processo artístico e a prática pedagógica acontece quando os registros são revisitados continuamente, individual e/ou coletivamente, não só pelos envolvidos no trabalho, mas também pela comunidade escolar; trata-se de uma autoria compartilhada, que contribui para a produção de sentidos e significado das experiências.

Diante dessa perspectiva, a avaliação contínua do processo é significativa, o objetivo é promover a reflexão sobre as aprendizagens construídas, sobre o processo pedagógico e acerca da relação do ato de ensinar associado ao ato de aprender. A avaliação consiste também na possibilidade de ler a trajetória de aprendizagem dos(as) estudantes, que é tão importante como sua obra de arte e os procedimentos empregados na realização de seu projeto-objeto-evento artístico.

Como instrumento de ensino e de aprendizagem, que atenda estudantes e artistas/docentes temos a proposta de portfólios e de protocolos (para o registro dos processos, obras ou espetáculos) apresentados como caminhos para se observar o processo individual ou coletivo e explorar formas que contemplam inúmeras maneiras, além das já citadas, de se olhar para a experiência artística e refletir sobre ela, envolvendo nesse processo percepções, sensações e representações sobre a trajetória da criação artística.

Por meio desses instrumentos de avaliação os(as) estudantes tomam consciência dos seus processos, identificam quais aspectos gostariam de rever nas suas obras e os(as) artistas/docentes podem intervir com proposições estéticas ou com indicações de investigações. Estudantes e artistas/docentes tornam-se parceiros no processo de criação.

Os(as) estudantes buscam aprofundar e compreender que a criação não é apenas resultado, mas processo e junto com eles/elas o(a) artista/docente se torna uma espécie de *curador artístico* que provoca, que questiona e que indica caminhos para que o ensino e a aprendizagem, bem como a avaliação, sejam significativos.



Em geral, o Curador Artístico é responsável por dialogar com o artista, buscando compreender a trajetória do processo de criação e concepção artística. Atua também nos processos de montagem e supervisão de trabalhos que são compartilhados com o público. Na contemporaneidade, eles estão presentes nas galerias de arte, nos museus e em projetos de arte. Os curadores têm se dedicado ao cuidado do trabalho artístico. O objetivo primeiro do Curador está em potencializar o trabalho do criador.

No caso das Artes Visuais, o portfólio pode organizar e ressignificar o processo de ensino e aprendizagem durante um determinado período de interesse, ao registrar imagens realizadas ou captadas pelos estudantes, constituindo um acervo imagético e sensorial, capaz de reverberar em novas possibilidades de representação e criação. Ou ao registrar processos de produção de obras

visuais, suas fases e estudos, embates e tensões materiais e imateriais, que se mostram estratégias de aprender.

Por sua vez, os protocolos são produzidos a cada etapa do processo e trazidos para os espaços do ateliê de criação. Portanto, no início de cada encontro, são apresentados os protocolos referentes à experiência anterior, recuperando a memória dos(as) estudantes e do(a) professor(a), contribuindo para prosseguir com as propostas de investigação.

A avaliação realizada sob critérios claros, atrelada ao processo de criação e aprendizagem artística, contribui para que os(as) estudantes possam avaliar suas experiências em Arte também fora da escola.

Originalmente os protocolos surgem de práticas teatrais, propostas pelo dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht. No Brasil, esse procedimento ganhou outras dimensões a partir das pesquisas de Ingrid Dormien Koudela. Ele passou a ser inserido nos processos de ensino e aprendizagem em Arte, buscando contribuir com o registro e a avaliação do processo de criação artística dos(as) estudantes.

ARTTE

ARTTE

ARTTE

ARTTE

CAMINHOS DAS ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO

2

DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO

Experimentar e compreender a Arte como linguagem, garantindo suas especificidades e possibilidades interdisciplinares entre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Perceber e expandir a ação pedagógica e artística dos docentes e discentes como leitores e produtores de arte na contemporaneidade.

Inter-relacionar tradição e contemporaneidade na perspectiva da arte como práxis social.

Criar arte em processos dialógicos, intertextuais com a Escola, com a comunidade, com a sociedade em geral.



DIREITOS DE
APRENDIZAGEM EM

ARTES VISUAIS

Experimentar e compreender as artes visuais na educação do olhar, mediante o fazer/produzir e o ler/apreciar imagens em obras, objetos artísticos ou eventos contextualizados e contextualizadores (do sujeito na história).

Perceber e expandir a cultura artística e visual da comunidade da escola na cotidianidade, em relação com as outras várias culturas, na consciência cidadã e ação política emancipadora.

Inter-relacionar, na escola como na cultura, a tradição das artes plásticas com a tendência das artes visuais, como ampliação, no desenvolvimento de tecnologias e inteligências, da era digital e visual.

Criar o mundo, nos modos de ver e nas estratégias de olhar: outros traços, cores, formas, gestos, sentidos, pensamentos e visões

2.1 Artes Visuais: olhar sensível, criativo e emancipado

A arte não existe para produzir o visível, e sim para tornar visível o que está além.

Paul Klee

As Artes Visuais na escola constituem-se direito humano a uma educação do olhar; a uma percepção atenta no ato criador, coexistente ao poder político.

Diferentemente das Artes Plásticas, que são definidas sobre as formações expressivas que tomam corpo concreto, realizadas com o uso de materiais e técnicas, as Artes Visuais, em uma visão ampliada, fundamentam-se nas subjetividades da imagem.

Se “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1979), “a leitura da imagem precede a leitura da palavra” (CAMARGO apud PILLAR, 2001, p.14).

VERVERVERVERVERVERVERVERVERVERVERVERVERVERVEEVERVERVERVER
REVEREVEREVEREVEREVEREVEREVEREVEREVEREVEREVEREVEREVERE

MELHOR OLHAR O MUNDO

Experienciar e compreender: saber ver imagens

Busca-se um olhar não ingênuo, não limitado e não viciado: busca-se um olhar sensível, criativo, reflexivo, crítico e flexível, capaz de superar as tendências da superficialidade das atividades meramente expressivas ou técnicas.

No cenário contemporâneo da cultura visual, em um contexto de predomínio, profusão e bombardeamento de imagens persuasivas ao consumo, que moldam nossos modos de ver, pensar, fazer e, portanto, de ser, um trabalho crítico com o fenômeno visual, de enfrentamento da apatia, alienação e persuasões negativas, mostra-se necessário.



Dois princípios:

- Aprende-se a ver. O QUE SE VÊ É COMO SE APRENDEU A VER.
- O ato de ver volta-se à subjetividade da imagem. NÃO É UM SIMPLES ATO FISIOLÓGICO, de tradução do estímulo da retina.

O ato de ver é processamento visual que cria o visível, APRENDIDO E DESENVOLVIDO NO CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO-CULTURAL, NAS INTER-RELAÇÕES PSICOFÍSICAS (entre as sensações subjetivas e os estímulos físicos).

A imagem é visual e visível

A imagem e seu fenômeno é a matéria-prima das Artes Visuais, nos processos de visibilidade (o que é visto, visível) e visualidade (o que é lido, visual).

O conhecimento da imagem, da representação visual e mental, é semi-concreto. Tanto os elementos visíveis como os elementos subjetivos são plasmáveis, ou seja, criam formas e transmitem pensamentos na concretude da imagem captada. Nesse conhecimento funda-se o letramento visual ou a leitura de imagem.

Para que uma pessoa seja considerada letrada verbalmente é preciso que aprenda os componentes básicos da linguagem escrita: as letras, as palavras, a ortografia, a gramática e a sintaxe. Com o letramento visual, faz-se necessário o conhecimento dos elementos constitutivos da imagem inter-relacionados.

Dois domínios práticos e teóricos da imagem:

- **Domínio material:** Ver a estrutura de representação plástica e visual e seus elementos visíveis e concretos (ponto, linha, forma, plano, volume, luz, cor, textura, movimento, equilíbrio e ritmo);
- **Domínio imaterial:** Ver a estrutura das imagens em nossa mente e seus elementos visuais e subjetivos: velocidade, luz, calor, circuitos, raios infravermelhos etc.; e emoções, motivações, interesses, valores, costumes, expectativas, sensações etc.



Os elementos visuais formais aparecem como materiais, meios, técnicas, instrumentos, recursos e nos modos e procedimentos convencionais, alternativos e da ciência tecnológica e digital.

Aparecem revelando o conteúdo artístico e não como o próprio conteúdo. Ou seja: o conteúdo não é a cor ou a textura, a linha, a forma, o volume ou a tinta guache, o pincel, a argila, o barbante, a cópia xerox, ou o contorno, o corte na foto, a ocupação no espaço, certa moldura, etc. O conteúdo é o como e o onde essas e outras questões compõem certo fenômeno visual, para o amplo domínio da imagem e para a consciência visual, juntamente com as questões mais subjetivas.

Apesar de sermos atraídos pelos elementos mais “chamativos” da imagem, principalmente pelas cores, formas e temas, a sua compreensão depende da apreensão de seus vários elementos relacionados, que geram a apreensão de sua estrutura – de sua inteireza, de seu todo.

A imagem percebida é:

- Portadora de significados
- Estruturada para ser vista
- Tecnologia
- Passagem da cultura material para a imaterial
- Representação inventada, captada, manipulada, copiada, impressa

A compreensão do que se vê é dependente da percepção desenvolvida mediante variados estímulos que caracterizam a consciência humana. Estímulos relacionados à emoção, ao corpo, ao meio ambiente e à cultura. A educação do olhar considera a percepção inteira, na relação de todos os sentidos: da visão com a audição, o paladar, o tato e o olfato; na sinestesia, interação com a comunicação, na qual o corpo entra em cena e experimenta e vive a arte no fazer/produzir, ler/apreciar, contextualizar/inscrever-se na história.

O PERCEBER liga-se ao VER que se liga ao CONHECER.





Figura 1 - Concepção Sonia Fernandes

Para o processamento visual, a relação sujeito-objeto é central. Colocamo-nos diante da imagem para o diálogo e para o mergulho que pode resultar em construção do conhecimento.

”

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Vamos explorar imagens? Vamos ativar a percepção e usar a memória? Vamos olhar tudo e cada coisa, apreendendo-a no ver? Vamos deixar que as coisas se aproximem de nós? Vamos saber do que a imagem é feita? Vamos significar e criar imagens?

A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR ATENTO ORIENTA E EMANCIPA. Os processos educacionais e de criação artística visual prezam a cultura e as ferramentas tecnológicas cotidianas e midiáticas, buscando oportunizar o aces-

so e a compreensão de múltiplas culturas visuais, em interações concretas ou simbólicas. Nelas, especialmente as várias culturas infantis e juvenis do contexto dos(as) estudantes podem ser consideradas.

Vamos simplesmente consumir e aceitar as imagens no que elas querem dizer ou vamos compreender sua complexidade: criando-as, penetrando-as, investigando-as, saboreando-as, confrontando-as (no como dizem o que dizem)?

Vamos fazer e ler as imagens sedutoras e manipuladoras da cultura visual e das mídias? Vamos fazer e ler História em Quadrinhos, Vídeo-games e Grafite, por exemplo, considerando a sustentabilidade, a ecologia, o meio ambiente e a promoção dos direitos sociais?

Há o direito de ver-se desvendando ou sendo vendado no processo de criação de imagens.

A construção do olhar emancipado na escola, em Artes Visuais como em toda arte, funda-se nas experiências que relacionam a estética com a ética na consciência cidadã. A estética qualifica a experiência humana nas Artes Visuais que se instauram ou se formam e se ambientam mediante uma obra. Segundo Lanier (1995), a estética é o elemento essencial no ensino da arte.

ACESSA-SE À ARTE NA OBRA VISUAL – que é objeto artístico ou evento (instalações, imagens interativas e tecnológicas em deslocamentos ou em mutações).

A obra é portadora de significações na cultura, de revelações do mundo: contém a arte a ser instaurada e desvelada na experiência estética.

Obra é termo usado para mencionar uma criação material ou visível, uma estrutura artística visual complexa, formada de inúmeras inter-relações, de muitas partes entrelaçadas, fruto de trabalho de pesquisa e projeto, relação entre arte e ciência.

”

A palavra estética vem do grego *aisthesis*, significando o que se relaciona com o conhecimento sensível (NUNES, 1989). “A raiz grega *aisth*, no verbo *aisthanomai*, quer dizer sentir, não com o coração ou com os sentimentos; mas com os sentidos, rede de percepções físicas” (SANTAELLA, 1994, p. 11) .



Abrir os olhos e abrir a Obra

A operação da arte acontece sempre na experiência de uma pessoa ativa: de um artista que a faz ou de um artista que a frui, sempre na condição de autor.

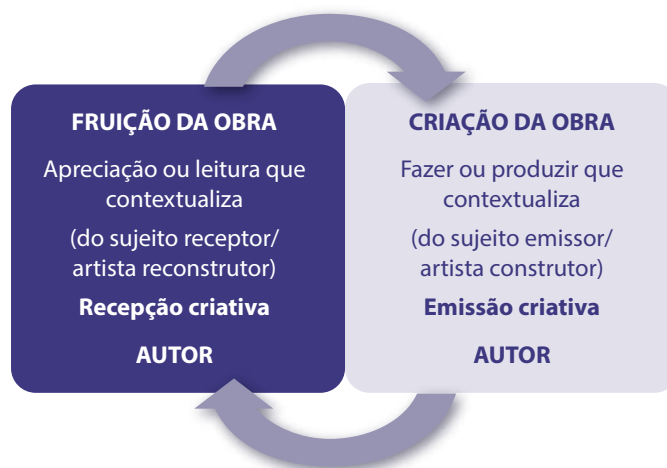


Figura 2 - Concepção Sonia Fernandes

Toma-se a Arte abrindo-se a obra, na relação intensa do tornar-se artista. A experiência artística e estética é ato de estar na arte “em” obra. Um encontro que envolve ousadia, criação e transformação de pensamentos e ações, a partir da fruição, da reflexão, da crítica e da expressão.

Segundo Heidegger (2005), a obra é a origem do artista; nenhum é sem o outro. Portanto a Arte (experiência estética) é em si não palpável, mas a realidade da arte é formada pela obra e pelo artista. É o artista, com sua percepção atenta, com seu corpo vivo no fluxo da sua experiência, que toma a arte e faz a obra visual.

”

Obra é estrutura de sentidos, de verdades internas; trabalho de investigação das relações profundas e complexas. É um meio de des-vendar, de des-ocultar (PARSONS,1992, p. 29): “a arte comporta diversas camadas de significação e pode revelar facetas dos seus criadores de que eles próprios não se aperceberam”.

Ver em si

PARA FAZER OU FRUIR A OBRA, A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA é central!

Uma experiência é verdadeiramente significativa por ser potente na sensibilização do humano; por ser inaugural, inesquecível, imensurável, imprevisível, indescritível e transformadora. O criar e o fruir são paradoxalmente comprometidos e dependentes de um processo de trabalho libertador de desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e da memória, e requerem o acesso aos bens culturais e artísticos da cidade, bem como às mediações culturais.

Vamos conhecer artistas e ateliês? Vamos visitar museus, centros culturais e variados lugares de produção e apresentação de arte/cultura? Vamos interagir com as obras?

Saltar/Voar no ver

As Artes Visuais envolvem uma gama de possibilidades de formas e manifestações e experiências, ou seja, várias linguagens visuais: arquitetura, desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, colagem, modelagem, histórias em quadrinhos, cinema, televisão, vídeo, *assemblage*, grafite, holografia, happening, performance, teleperformance, arte ambiental, arte pública, arte computacional, arte na *web*, instalação e o design em suas inúmeras variações (de moda, de game, de interiores, de produtos, de embalagens etc.)

Vamos explorar, experimentar e conhecer diversas manifestações artísticas visuais? Vamos fruí-las e criá-las na cultura contemporânea?



Figura 3 - Concepção Sonia Fernandes



Inter-relacionar: Artes Plásticas e Artes Visuais

Antes eram as Belas Artes, depois Artes Plásticas e agora são as Artes Visuais na escola. A mudança baseia-se na ampliação.

Considerando que além do tradicional desenho, pintura e escultura, aparecem novas linguagens, tecnologias e códigos, as experiências pedem também ampliação. No âmbito das Artes Plásticas são os elementos objetivos, plásticos e visíveis que orientam a síntese da estrutura da obra, mediante processos muitas vezes técnicos. Já na perspectiva das Artes Visuais é também o que se consegue ver na fronteira do invisível, do que se faz visível na cultura, que dá uma nova orientação. Fronteira demarcada pelos elementos subjetivos objetivados e enfrentada pelas tecnologias, a começar pela profusão das imagens capturadas pelos processos digitais.

O visual, muito além do visível

Qual a relação entre o pensar e o ver? Como o cego vê o mundo?

Tocar é também ver! Ao acessar e explorar as imagens pode-se ampliar a sensibilidade a elas. A imagem é formada e pode ser tocada na mente!

Do tradicional guache no papel sulfite A4 à instalação com sacos plásticos, passando pelas esculturas com arames ou pelas fotos com o celular, toda forma visual, em um processo artístico de criação, com seus temas e problemáticas, demanda apropriação dos elementos materiais em não materiais e vice-versa. A formação ou estruturação visual criativa, na apropriação da cultura, é o surgir da obra visual contemporânea, definida sobre o conceito de imagem.

Destaca-se que o processo de fazer ou produzir a obra, a criação de uma estrutura visual, demanda estudos e pesquisas para alcançarem a elaboração e a ousadia na construção do conhecimento na linguagem. Caminhada que indica projetos desenvolvidos em espaços próprios para a consideração de repertórios imagéticos, proposições temáticas, princípios conceituais, problemáticas e um organizado ambiente de trabalho. E, ainda, que envolve os modos de olhar de cada estudante, da comunidade local, da cultura e arte contemporâneas na relação com os “transcursos realizados por outros artistas e outras escolas em épocas diversas” (ZAMBONI, 1998, p. 37).

Bem se vê que a caminhada da configuração das Artes Visuais na escola é de diálogos, trabalhos conjuntos, conquistas coletivas e modos integrados de experiências, como de toda arte.

RELATOS SOBRE ARTES VISUAIS

Como exemplo, no processo de compilação de relatos sobre Artes Visuais na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, destaca-se o seguinte caso que começou com um questionamento: Que possibilidades visuais a modelagem em argila oferece como experiência estética na contemporaneidade, para além das Artes Plásticas? No acompanhamento do processo, os estudantes, ao serem participantes da inquietação e instigados para a instalação da experiência com a modelagem, responderam: “Tem máquinas que imprimem em 3D; tem estudos de modelagem de próteses, tem gente querendo modelar o cérebro; como modelar o dente? Os índios modelavam os utensílios que precisavam e os objetos que desejavam; os homens e as mulheres da antiguidade também; minha tia também faz muitas coisas com canudos de papel: ela modela, esculpe”. A partir da discussão, estudaram como o material argila (que vem de vários tipos de barro e tem certa quantidade de água) modela e, também, como a técnica milenar da modelagem serve para modelar o mundo com materiais diversos.

Modelar, plotar, formar, configurar, instaurar e plasmar objetividades que sirvam às necessidades cotidianas. O primeiro projeto foi direcionado ao design de produtos e finalizado em uma exposição com a participação da comunidade, como apreciadores e produtores de obras de arte. O segundo, no sentido de um desdobramento, investigou as obras públicas que modelam a paisagem e a cidade, finalizado em um debate com um artista em um parque e na exposição de fotografias das obras estudadas, apresentando vários ângulos de visão e modos de olhar. Ambos projetos contaram com uma equipe de estudantes envolvidos com o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), voltado à curadoria na escola – à montagem cuidadosa da exposição de obras, objetos artísticos ou culturais e eventos, como potenciais instaladores da experiência artística e estética.



Comumente o espaço denominado Ateliê serve aos propósitos do fazer/produzir Artes Visuais de forma interdisciplinar na escola. Porém a contemporaneidade indica a organização e o sentido de um Laboratório de Criação, na extensão e integração dos ambientes das salas de informática e de leitura, que conseguem considerar e prezar as tecnologias e inteligências nas variadas produções artísticas visuais. E, além de um espaço físico próprio na escola, defende-se que todo lugar pode ser o das Artes Visuais; que toda a escola e toda a cidade podem carregar-se de sentido e ganhar um “corpo luminoso” com elas e nelas.

A comunidade e a cidade também são espaços de criação visual. Solicitam consideração (visitas, estudos) e relação com a escola.

O projeto organiza necessidades e possíveis conquistas em Artes Visuais para a fruição ou para a criação da imagem, e dele constam escolhas. Nesse sentido, nota-se que os professores especialistas, bem como a maioria dos professores polivalentes do Ciclo de Alfabetização, tendem a eleger o desenho como forma de expres-

são: a manifestação artística mais antiga e mais praticada na história da humanidade, aliada à pintura.

AMBIENTE RELACIONAL

ARTISTA-DOCENTE
ARTISTA-DISCENTE

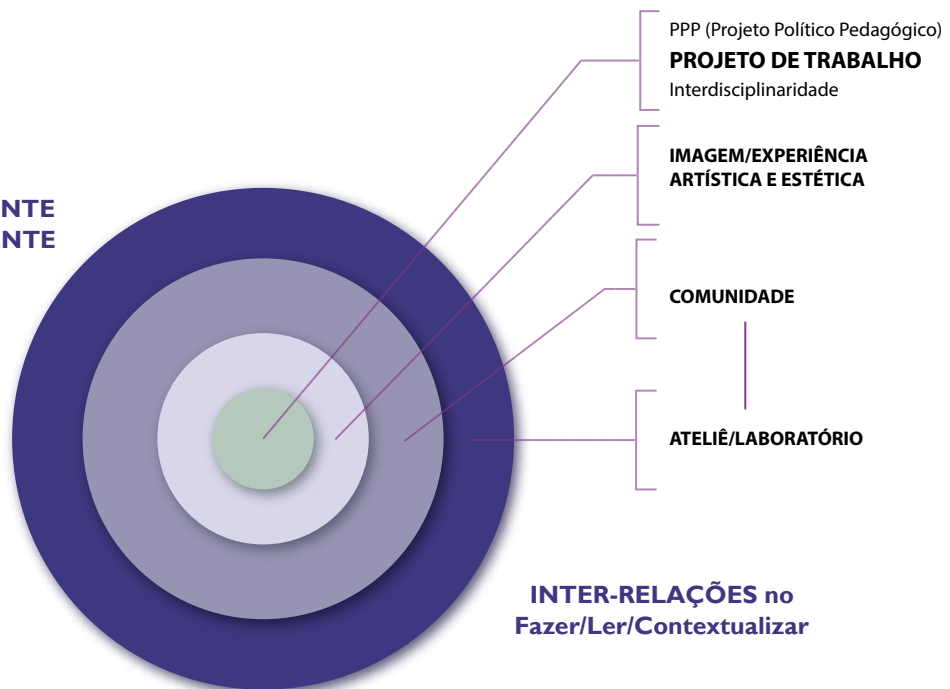


Figura 4 - Concepção Sonia Fernandes

O Desenho é a matriz das Artes Visuais

O desenho não é somente uma técnica, assim como a pintura também não é: são formas ou manifestações visuais organizadas em linguagens específicas: a linguagem do desenho e a linguagem da pintura – a linguagem da escultura, a linguagem do vídeo, a linguagem do grafite, a linguagem da performance etc. Cada linguagem como um sistema de comunicação, capaz de, com seus elementos simbólicos inter-relacionados, significar o mundo em uma obra.

Quais os elementos de uma (obra de) pintura?
Quais os elementos de uma (obra de) desenho?

A pintura é representação visual por meio das cores e tons, e envolve uma superfície (não necessariamente plana), textura, luz e sombra, tons etc. Cada elemento escolhido, “formante da obra”, é relacionado a outro, que, por sua vez, produz inúmeras relações que vão criando sentidos.

Com quantas cores podemos pintar o mundo? Vamos compreender como a superfície muda as cores e as cores mudam a superfície e qual a diferença entre cor-luz e cor-pigmento? Vamos fazer pigmentos/tintas naturais?

Pode-se começar pintando, fotografando, filmando, mas a tendência (principalmente pela cultura escolar) é começar desenhando...

Então, VAMOS COMPREENDER O DESENHO COMO LINGUAGEM, já que é também a base para o desenvolvimento de outras linguagens visuais. Precursor da escrita, o desenho é intrinsecamente um saber antes de ser um ver. É um “entre” a matéria e a coisa pensada: na linha de base (ou contorno) que pode ser visivelmente definida ou apenas sentida.

A construção do olhar no desenho, ou mediante o desenho, requer um modo próprio de ver e de pensar o que é visto. Em um ato criativo, desenhar é o mesmo que voar, sair de si, atingir novos pensamentos e gestos, na exploração, na experiência e na pesquisa – de um mergulhar.

Criar: mergulhar e voar nas Artes Visuais

Consideramos na escola que

- O desenho pode ser visto como uma aventura de experimentação e representação.
- O cego consegue fazer representações gráficas e visuais a partir dos outros sentidos.
- Ao longo da vida o desenho passa por etapas.
- O desenho reflete o nosso mundo no uso da linguagem.



Vamos desenhar um mundo? Vamos ver o nosso mundo no nosso desenho? Por quê nem todas as pessoas desenvolvem um modo próprio de desenhar e de significar no desenho?

Pode-se compreender as etapas do desenho a partir do traço infantil ou ingênuo. E, dessa compreensão, ampliar os recursos da linguagem na cultura. E assim fugir das expressões como: "eu não sei desenhar", "eu não consigo reproduzir graficamente o que vejo", "meu desenho não tem bom traço" ou "meu desenho não é bom como o dele/dela".

Para o desenvolvimento do desenho no ato criativo, o processo de ensino e aprendizagem necessariamente inter-relaciona a liberdade, a autonomia e a orientação. O desenho salta de uma simples atividade e transforma-se em proposta estimuladora e cativante, permitindo a liberdade e autonomia para o desenvolvimento cognitivo. Da brincadeira à solução de problemas, o ato de desenhar envolve vários e diferentes estímulos mentais, como simbolizar e representar os objetos, sentimentos ou ações que pretende expressar.

Quanto mais se desenha, mais se pode compreender e mudar a visão do mundo, mudando o próprio mundo. A abordagem mostra-se movimento, um esforço diante da cultura. Esforço de não ter o desenho baseado em cópias, em estereótipos, definido em traços duros, sem autoexpressão, ao contrário: experimentar o desenho em toda a sua potência criativa.

Desenho ou design – toda estrutura visual, imagem – é corpo de dados constituído de partes, unidades determinadas por outras unidades, cujo sentido, em conjunto, opera a forma inteira, o efeito cumulativo da combinação de elementos selecionados, da sua relação formal e compositiva com o significado pretendido e conquistado, à espera de um amplo e articulado desenvolvimento.

É o processo criativo do desenho que define as ideias e o traço, sua visualidade e sua visibilidade, mais subjetivo ou simbólico.

Mas, o esforço diante da cultura é também do próprio ensino e aprendizagem, pois, o desenho aparece na história do ensino da

arte no Brasil em duas correntes: em uma com o objetivo instrumentalizador, de formar artesãos e trabalhadores para servir ao processo de industrialização, e em outra com o objetivo de livre-expressão, na prática do desenho livre, como lazer.

Desenhar é desenvolver pensamentos criativos e estruturá-los também em um suporte bidimensional, que pode ganhar muitas outras dimensões. Desenha-se na passagem do espaço tridimensional para o bidimensional e deste para o tridimensional. Espaços que, na cultura das tecnologias digitais, se misturam em formas artísticas como no desenho 3D em criações gráficas, nas multimídias e nas instalações holográficas, por exemplo.

A noção de desenho na contemporaneidade é a de estrutura imagética, em uma educação interessada tanto no processo como no produto, quando se sabe que ele não é somente experiência visual e tátil, é do ser inteiro e do corpo.

Quais são os modos de ver, as estratégias de olhar e os elementos e princípios que definem nosso desenho do mundo? Vamos experimentar outros traços, gestos, pensamentos e visões?

A estrutura básica do desenho, ou do design é o gesto criador. “Na contemporaneidade, ambos, arte e design, estão unificados pela preocupação social e, portanto, pensar o ensino da arte e do design é pensar sua função social (BARBOSA, 2015, p. 55)”. A visão volta-se à de desenho-projeto.

A experiência fecunda com a inteireza do desenho, com sua complexidade visual, o reconhece desígnio, projeto, estrutura de significação, invenção de pensamento que se projeta além do traço ou do risco, e constrói o conceito do objeto desenhado. O desenho, entre o jogo simbólico e a imagem mental, constitui-se realidade conceituada, não simplesmente ou unicamente material. Essa perspectiva sugere aulas de um processo consistente de consideração da elaboração do desenho para o desenvolvimento de uma poética artística efetiva.

A criança, mais do que o jovem e o adulto, permite que a fantasia e a imaginação apareçam no desenho, mas todos podem exercitar e desenvolver esses recursos psíquicos, junto da percepção, da memória e da criatividade. A questão é o estímulo, a orientação para o movimento da vida visual, processado de dentro para fora e de fora para dentro da pessoa.

O(A) estudante quer desenhar na liberdade conquistada na linguagem e não simplesmente representar o que é chamado de desenho livre ou técnico.

DESENHAR É CRIAR VISÃO; É PROJETAR – ARREMESSAR – ESTRUTURAR VISUALMENTE O PENSAMENTO E A COMPREENSÃO DO MUNDO.

Ao fotografar desenha-se, um site tem seu desenho, nos desenhamos, desenha-se o amanhã...

Pode-se compreender o desenho como a base das demais manifestações artísticas ou formas visuais, em uma ação de desenhar e redesenhar.

Vamos desenhar? Vamos pensar como se desenha um pensamento? Vamos compreender a poesia visual?



Vamos desenhar ideias? Vamos desenhar uma ordem para o caos do mundo? Vamos redesenhar nosso mundo? Vamos montar esse desenho? Colocar movimento, som...instalá-lo em um espaço? Filmá-lo? Grafitá-lo? Fotografá-lo?

Quais artistas já fizeram esse desenho? Quem está fazendo agora e como faz? Com quais formas e manifestações, materiais, elementos visuais, meios, processos, técnicas, inquietações, necessidades, símbolos? Quais obras, objetos ou eventos? O que dizem, parecem dizer ou provocam em nós?

Vamos instalar essa arte e redesenhar a escola e a cidade?

Perceber e expandir: interculturalidade nas Artes Visuais

Então vamos projetar, elaborar um projeto!

O projeto artístico visual, de trabalho – coletivo e individual – abarca dimensões artísticas, estéticas, históricas, antropológicas e tecnológicas, no especial caráter de prática social, e baseia-se em sistematizações de escolhas. É dentro do projeto que se prevê e se organiza o domínio fundamental da técnica e das qualidades expressivas dos materiais: as escolhas indicam as pesquisas e a obra, compostas de explorações, elaborações e relações em fases de trabalhos.

Quais Artes Visuais? Quais códigos visuais? Para quê? Com quais sentidos?

Cada projeto, com determinada previsão de tempo, planeja o processo de ensino e aprendizagem das Artes Visuais na ênfase necessária às problemáticas, questões instigadoras, temas, aspectos sociais, políticos, narrativa etc. O foco das ações e estratégias na interculturalidade, a partir do contexto dos(as) estudantes, propicia as condições de, em uma experiência viva, problematizar a construção de sentido na dinâmica da cultura local em relação com outras culturas.

Em suas fases, o projeto pode contemplar o reconhecimento, a afirmação, o desenvolvimento, a ampliação e a valorização das artes visuais locais, a partir do artista-discente em potencial, capaz de fruir e

criar olhares, experiências, construções dialogadas e interventoras. Os estudantes, meninos e meninas, representam a sua comunidade, trazem essa realidade palpável, e podem moldar a organização do conhecimento a partir da compreensão da cultura das Artes Visuais e dos artistas locais por eles observados, destacados e referenciados.

A comunidade e a Arte contemporânea podem ser os eixos que visam ao conhecimento e à ampliação da Arte Visual local.

Começa-se pela aproximação e pelo estabelecimento da receptividade, reconhecendo e promovendo a Arte Visual do cotidiano na escola e não simplesmente colocando a Arte Visual na escola (principalmente pelas obras dos nomeados grandes mestres). Nesse alcance, realizam-se pesquisas de obras e artistas locais, regionais, nacionais e internacionais voltados aos códigos visuais, matrizes estéticas e culturais. O processo criativo envolve fases de: experimentação, elaboração e estruturação; técnica, teoria e estética; fazer, ler, contextualizar; vivências e experiências inter-relacionadas.

Na vinculação entre arte e cultura visual comunitária é básico visitar os lugares e os artistas da comunidade e trazê-los para a escola, em um movimento de mão dupla de colaborações e prestígios. Depois, pesquisá-los, compreendendo suas possibilidades, recursos e percursos artísticos e culturais – sem precisar classificá-los – para, em outra etapa de experiências, ser possível relacionar o sentir e o expressar dessa arte com outras manifestações visuais contemporâneas e suas implicações, na perspectiva da intercultura.

Trabalho ético-político para o qual indica-se a formação de um especial acervo de registros visuais, na organização e catalogação de imagens, obras, objetos ou eventos e manifestações artísticas da comunidade. A contextualização é realizada em um movimento de saída a campo de forma colaborativa, a partir de várias atividades e estudos prévios, de observação, coleta, seleção e organização de materiais. O processo de concretização, ampliação e manutenção do acervo é inscrito e problematizado no projeto.

Vamos organizar, manter e ampliar um acervo de registros visuais da comunidade?

Que objetos artístico-visuais podem ser coletados na comunidade e o que eles dizem sobre ela? Como foram confeccionados e guardados?



Ações e estratégias

INICIATIVAS OPERADAS

Interculturalidade Nas Artes Visuais

Mapear, levantar informações, inventariar e documentar para inaugurar e ampliar o ACERVO de materiais artístico-visuais e didático-pedagógicos da biblioteca

Apreciar, fruir, ler analisar, mostrar, expor, apresentar, publicar, documentar, organizar informações e implantar um acervo

Debater, entrevistar, visitar, conversar, organizar encontros e seminários

Experienciar, vivenciar

Conquistar o espaço físico e organizado ou Ateliês: produzir, pesquisar, compreender e celebrar a escola e a comunidade na ampliação do potencial artístico

Arte e cultura em códigos visuais predominantes na comunidade

Na escola e fora dela (trabalho de campo): na relação com obras, objetos e eventos realizados pela comunidade com a mediação dos alunos e vice-versa; estudar e implantar um espaço museológico na escola

Trocas com artistas da comunidade

Interações com comunidades nacionais e internacionais

Pesquisa das relações interculturais e de ampliação do potencial artístico da comunidade, podendo voltar-se ao TCAs

A escola é vista como o centro do desenvolvimento de variadas consciências, começando pela consciência de um sujeito brasileiro (natural do Brasil) ou de um sujeito no Brasil, sob um legado brasileiro (imigrante). Uma prioridade dos projetos pode ser a de tornar as comunidades conhecidas e reconhecidas na sua manifestação artística-visual. Sem deixar de reivindicar e realizar a extensão das identidades indígenas e africanas para além da fronteira da uniformização cultural por parte das enxurradas de imagens vinculadas pelas mídias (e webmídias). No reconhecimento de que estas coexistem com a vida das comunidades, as contaminam, e no esforço de uma formação cultural-visual não condicionante.

Em uma pedagogia crítica, de uma educação emancipatória, pode-se alcançar a visão de uma identidade nacional. Movimento que circunda ciclicamente a constatação e a contestação.

Quais culturas e artes visuais são apresentadas e conhecidas? Quais desenhos/designs? Quais modos e potenciais de ver e ser visual são identificados? Quando e onde se amplia e se consagra a cultura artística visual dos sujeitos e da comunidade?

Vamos, com as Artes Visuais, “vazar” a cultura e a escola (geralmente) “engessada”?

Vamos propor a realização de uma experiência intercultural, fundada no cotidiano, sobre gênero e etnia nas Artes Visuais da comunidade da escola?

Quais imagens falam da vida heterogênea da comunidade?

Acredita-se na aproximação, no diálogo e na inter-relação cultural para o reconhecimento da arte na cultura visual. O olhar para as culturas, para seus aspectos diferentes que resultam da forma também diferente de pensar, flexibiliza a compreensão dos códigos visuais na diversidade do Município de São Paulo e do Brasil. A crença baseia-se no desenvolvimento integral e coletivo das artes visuais na experiência da interculturalidade, em um convite aceito para mergulhar e voar no saber ver – que é também saber pensar e saber ser – e resulta em empoderamento social.

Inscribe-se aí o desafio de uma educação artística e visual democrática. A busca da dignidade no reconhecimento das manifestações populares, volta-se à significação e expressão das comunidades e dos grupos sociais organizados propriamente nas suas culturas, regiões e modos de ser, fazer, pensar e olhar o mundo que nos olha.

Na lógica da diversidade de repertórios visuais, nos hábitos, enunciados, simbolizações e apropriações, se valoriza os diálogos e as experiências de constatação do vínculo entre culturas e artes visuais, bem como abordagens das lutas cotidianas no contexto da afirmação de sujeitos históricos e dos novos movimentos sociais expressos por elas.

Quais os interesses, tendências e desenvolvimentos visuais próprios da comunidade da escola em relação a outras comunidades? Vamos saber ver a comunidade, procurando refletir sua estética e ética com a vida visual? Como a comunidade pode fortalecer-se a partir de sua cultura e Arte Visual?

VAMOS MELHOR OLHAR O MUNDO POSSÍVEL
QUE QUEREMOS?





DIREITOS DE
APRENDIZAGEM EM

DANÇA

Experimentar e compreender a dança em seus aspectos do fazer (interpretar repertórios, improvisar e compor), do ler (do ponto de vista do intérprete e do espectador) e do contextualizar (relações sociopolítico-culturais historicamente construídas).

Perceber e expandir a dança que se instaura nos corpos no fluxo de referências internas e externas, com especial atenção à diversidade de gênero, etnia, classe, religião, biotipo, constituição e características físicas.

Inter-relacionar a dança e as conexões do corpo que dança, com outros e com o meio. Relacionar os saberes da dança entre si, com o das outras linguagens artísticas e outros componentes curriculares.

Criar danças a partir do conhecimento da linguagem (estruturas de corpo, espaço, dinâmicas, intérprete, espaço cênico) em relações múltiplas com o universo dos/das estudantes, a ludicidade e a imaginação estéticas.

2.2 Dança: nos corpos que tramam Arte

*“Ai eu entrei na dança
Eu não sei como se dança
Ai eu entrei na contradança
E eu não sei dançar”*

Canção popular

Que dança é essa que não se sabe, mas se dança? Que dança é essa que se aprende e se ensina fora da escola e que dançamos mesmo “sem saber”? Que dança é essa que está na sociedade, que todos dançam mesmo “não sabendo” e que raramente está presente nas escolas? Mas afinal, o que é saber dançar?

Um dos grandes desafios ao propor o ensino de Dança nas escolas do Município de São Paulo é compreendermos *em que* a dança em situação escolar se diferencia das práticas corporais festivas, midiáticas e familiares cotidianas como as implícitas nesta epígrafe. Pergunta-se novamente: por que dançar *na escola* se a dança é tão presente em manifestações sociais e culturais em nossa cidade? A Dança na escola tem outro sentido, outro papel, outras especificidades? Quais seriam essas especificidades da dança no currículo escolar? Saber dançar é o mesmo que conhecer dança? Neste momento histórico, vale perguntar ainda: quais são os direitos dos/das estudantes em relação aos processos de ensino e aprendizagem de Dança *na escola*?

Desde maio de 2016, com a promulgação da Lei 13.278/16, a dança é linguagem artística obrigatória que constitui o componente curricular Arte.

Todos aqueles envolvidos com as qualidades do ensino de Arte nas escolas públicas sabem que a Dança na escola não pode ser confundida como meio de/para desenvolvimento corporal (motor), psicológico (emocional) ou social (sociabilidade). O ensino de Dança é seriamente comprometido em sua função social como área de conhecimento quando compreendido como entretenimento (festinhas e eventos), exercício pedagógico (melhorar a coordenação motora, a atenção, a timidez, a agressividade etc.), autoexpressão (fluir livre das emoções), terapia ou cura (tratar comprometimentos psicológicos) ou atividade escolar (atividade “entre períodos” para relaxar a mente).

Reafirma-se o direito dos(as) estudantes de conhecer a Dança como Arte, e, portanto, como conhecimento e linguagem, pois esta é uma das



especificidades da Dança na escola. Ao compreender que cabe à escola o conhecimento da Dança, afirma-se também o direito dos/das estudantes à *experiência* em Dança, o direito aos diferentes modos de *percepção* que a Dança instaura; o direito aos processos autorais de *criação* e às múltiplas possibilidades de *inter-relação* que a escola pode propor de forma consciente, articulada, fundamentada, sistematizada e crítica.

Experienciar a dança: nos corpos vivos do conhecimento e da linguagem

A dança em sociedade tem múltiplas funções, vivências e atravessamentos: diversão, entretenimento, religião, manifestação, competição, sociabilização, entre outros. Ao discutir e refletir sobre o ensino de Dança nas escolas da Rede Municipal vale perguntar: seria papel da escola somente trazer e reproduzir essas danças e essas funções já presentes nos cotidianos dos/das estudantes? Ou a Dança na escola tem outros papéis e atravessamentos? Propõe-se que na escola é possível ter outros olhares para as danças já conhecidas; cabe à escola ampliar e aprofundar as vivências de dança, transformando um “saber” em um “conhecer”. Na escola podemos, sobretudo, *experienciar* a dança de outras formas, de outros pontos de vista que não anulam, mas complementam as vivências cotidianas sociais e culturais de dança dos/das estudantes.

Ao pensar a escola, de que dança está se falando? Ao iniciar um projeto de Dança nas escolas, é interessante indagar e investigar o que é dança para os(as) estudantes. E o que é dança para os/as professores, para gestores, para as famílias? Dança é coreografia? Um conjunto de passos? Meio de expressão? Formas de resistência político-cultural? Atividade escolar? Recurso pedagógico? É importante conhecer também os pré-conceitos e visões universalizantes/hegemônicas sobre a dança de um modo geral que permeiam a comunidade escolar. Dança é realmente coisa de mulher? Só os talentosos podem dançar? É difícil dançar?

As respostas a estas perguntas podem ser bem esclarecedoras sobre a visão e as vivências de dança dos diferentes grupos que atuam na escola e de suas expectativas em relação à proposta de ensino e aprendizagem de Dança; conhecer “como”, “se”, “onde” e “porquê” os(as) estudantes dançam ou não – ou seja, conhecer o conceito de dança deles – é também crucial para elaboração de propostas que de fato proporcionem aos(as) estudantes uma *experiência* de dança nos projetos educativos.

Seria interessante relembrarmos que ter uma *experiência* implica um fluxo entre fazer/pensar/sentir (DEWEY, 2010), exige processos de ação/reflexão/ação (FREIRE, 1983) sobre a linguagem; a experiência nos toca, nos forma e nos transforma (LAROSSA, 2002). A experiência é um modo de expandir e ampliar possibilidades do ser/estar no mundo, de perceber conscientemente, de se relacionar e de viver em sociedade. Neste documento, diferencia-se experiência de vivência (embora a experiência englobe a vivência), entende-se a vivência como um simples contato ou uma atividade de Dança na escola. Por outro lado, traz-se a experiência em Dança como um direito de aprendizagem dos/das estudantes.

Para que o direito à *experiência* em Dança na escola seja exercido, é importante, em primeiro lugar, superar o senso comum de que dança é somente um conjunto de passos que formam uma coreografia ou repertórios alheios que devemos copiar, decorar e apresentar. Na escola, pode-se ampliar as experiências do “fazer” dança propondo aos (às) estudantes outras possibilidades para além de *interpretar* o que já está pronto (dançar coreografias, repertórios). “Fazer” dança – dançar – compreende também possibilidades de *improvisar e compor*.

Os processos de improvisação em dança dizem respeito a criar movimentos e relações com os outros e com o meio que não serão, necessariamente, repetidos em sequências ou se tornarão repertórios em um segundo momento. Não se pode confundir, no entanto, processos de improvisação com “fazer qualquer coisa, qualquer movimento”. A improvisação é *em si* uma proposta de dança, uma dança que “coreografa o instante”, instante este que não volta mais, conforme dizia Steve Paxton, artista norte-americano.

Processos de improvisação em Dança devem ser atrelados à problematização, à reflexão e à elaboração daquilo que foi dançado; quando trabalhados no sentido de compreender, comparar, relacionar as vivências de Dança a outras cenas cotidianas, a outras áreas do conhecimento, a outros conteúdos de Dança, os processos de improvisação já são em si uma *experiência* em Dança.

Artistas contemporâneos da dança se valem de improvisações o tempo todo e são estimulados pelos mais diferentes processos: improvisam a partir de sons (músicas, sons da rua, voz), palavras, imagens (fotos, filmes, pinturas), ambientes diferentes (Como é dançar na escada? Em um ambiente pequeno?), lembranças e memórias corporais, jogos e brincadeiras, elementos estruturais da linguagem da dança (peso do corpo, trajetórias no espaço, por exemplo). Estas são práticas artísticas produzidas em sociedade que, atreladas a um projeto político-pedagógico, podem ser bem interessantes e se tornarem proposições para que os/as



estudantes experienciem possibilidades de “fazer” dança – dançar – que não sejam somente a reprodução de coreografias prontas.

Podemos também expandir e aprofundar este “fazer dança” para além da execução de repertórios, propondo aos(as) estudantes a experiência da composição, ou seja, de “coreografar”. É sempre bom lembrar

Merce Cunningham, coreógrafo norte-americano, ficou famoso por elaborar esses procedimentos do “acaso” que foram posteriormente muito difundidos entre artistas da dança.

que coreografar não é necessariamente juntar passos codificados de danças e repertórios já conhecidos e que “recriar” uma dança vai muito além de colocar passos de uma coreografia em outra ordem. A dança praticada na contemporaneidade abre possibilidades que vão além da sequenciação de passos e abarcam a criação de movimentos e relações que podem ser organizados em ordens, espaços e tempos diferentes dos convencionais.

É muito comum entre artistas que vivem na contemporaneidade escolher movimentos dos processos de improvisação e “fixá-los” em uma organização diferente da que foi criada (improvisada), outros investigam e coletam movimentos do cotidiano das ruas e os rearranjam coreograficamente. Ainda na década de 1950, por exemplo, coreógrafos sorteavam com dados a ordem dos movimentos de suas coreografias no ato da apresentação. Não seria interessante para os/as artistas/docentes e para estudantes que outras referências e ideias de artistas da dança pudessem enriquecer os processos de composição?

Para que os processos de composição se tornem significativos e realmente sejam uma *experiência*, é importante que as vivências de composição sejam apreciadas e lidas, comentadas e desdobradas em muitos sentidos. Conversar, discutir, elaborar sobre os diversos processos e resultados experienciados, relacioná-los às danças produzidas em outros tempos e espaços históricos é essencial, pois cada composição é única e só se completa na presença de diferentes leituras.

E como abordar os repertórios (as coreografias) que já existem? Como trabalhar as danças populares brasileiras, os repertórios dos diferentes grupos étnicos, das mídias e das redes sociais? Estes dançares (“fazer dança”) tomam outra força quando trazidos para escola, quando pensados/discutidos como conhecimento e significação em si e articulados no sentido de potencializar ações não hegemônicas e descolonizadoras; na escola, repertórios de dança são mais valiosos quando revestidos de experiências que não somente as cotidianas. A dança pode ser vivida e experienciada em diversas situações sociais e culturais, mas a escola pode garantir que ela seja uma experiência que dialoga com o conhecimento e com diferentes saberes.

A seleção dos repertórios de dança que serão ressignificados na escola é um dos grandes desafios do/da artista/docente, pois não basta somente escolher danças que pertençam à cultura corporal dos/das estudantes e ensiná-las na escola. A seleção e escolha dos repertórios que serão experienciados devem também ser pertinentes ao projeto político-pedagógico da escola e prezar a inclusão de repertórios de diferentes culturas (principalmente das culturas não hegemônicas). A seleção de repertórios deve estar atenta à variedade e riqueza de suas estruturas da linguagem e às relações possíveis destes repertórios com outras áreas conhecimento.

Interpretar uma dança de repertório vai muito além de decorar seus passos e sequências. Para que possam ser empoderadores e marcos de resistência político-cultural, os repertórios de dança trabalhados na escola não podem prescindir de contextualização tempo/espacial e de relações claras entre o “passado das danças” e os presentes dos(as) estudantes. Além disso, uma das contribuições importantes que a escola pode oferecer nos processos de interpretação é construir pontes para que os(as) estudantes compreendam em seus corpos – dançando – quais foram as escolhas das estruturas de linguagem escolhidas pela tradição para dizer, resistir e enfrentar as relações de dominação postas nestes mesmos repertórios.

Por exemplo, por que será que a Capoeira Angola tem movimentos predominantemente flexíveis (gingas), em diferentes níveis de espaço (sobem e descem) e mantêm um espaço pessoal – ou kinesfera – pequena (os movimentos são predominantemente “encolhidos”)? Isso tem a ver com alguma situação da época de sua criação? Estas e outras problematizações de repertórios diversos não visam a um consenso, mas sim a uma revisitação e diálogo com várias vozes do passado que se fazem presentes nos corpos de quem dança hoje. Problematizar, contextualizar, redançar compreendendo que os elementos estruturais da dança que compõem um determinado repertório proporcionam *experiências* de interpretação de dança, e não somente uma vivência ou lembrança do passado.

No entanto, a Dança como *experiência* não se restringe a “fazê-la”, ou seja, a dançá-la. Na escola, todos os(as) estudantes têm direito a ampliar e aprofundar estes fazeres (interpretar, improvisar e compor) e reconhecer que aprender Arte também compreende ler e contextualizar aquilo que se faz (BARBOSA, 2002ab). A leitura (apreciação, fruição, frequência e elaboração crítica dessas dimensões) e a contextualização em Dança (conhecer outros artistas e suas histórias, compreender diferentes tempos e espaços em configurações político/culturais etc.), não somente “completam” as experiências do fazer, mas, sobretudo, trazem elementos para que os fazeres não sejam vazios, narcísicos, ingênuos e/ou descolados do mundo em que vivemos.



A perspectiva somática de educação do corpo é derivada da área de pesquisa chamada Educação Somática que aborda o corpo como soma, uma unidade componente sensível, perceptiva e própria a partir dos referenciais de cada um. Para citar algumas dessas práticas: Body Mind Centering (BMC), Eutonia, Laban/Bartenieff, Feldenkrais, Klaus Vianna.

Ter uma *experiência* em dança na escola implica compreendê-la para além de corpos em movimento (ou “corpo e movimento”), pois o movimento não define a dança (MARQUES, 2012), ele é somente um de seus elementos estruturais (LABAN, 1978). Por ser *linguagem* artística, a dança é *relação* entre o quê (movimento), quem (intérprete), onde (espaço cênico) (PRESTON-DUNLOP, 2002) e porque (motivações) nos movemos: a dança se constitui na formação de uma rede de relações sociopolítico-culturais que se compõe intencionalmente na construção de conhecimento (MARQUES, 2010).

Compreendida como Arte, conhecimento e linguagem – e a partir das *experiências* propostas por projetos escolares – existem múltiplas possibilidades de gerar redes de relações significativas e de propor leituras diferenciadas de mundo, leituras estas que possibilitam processos de interlocução e diálogos com a sociedade ancorados na corporeidade dos/das estudantes (MARQUES, 2010). A Dança na escola, quando *experienciada* de forma plena, tem o potencial de problematizar a realidade e articular conhecimento para ir além do senso comum.

Perceber a dança: nos corpos próprios das diferenças

O direito à *percepção* da dança como arte, conhecimento e linguagem – e a dança como locus de *percepção* de si e do mundo – está necessariamente atravessada por corpos que dançam. Ao propor esse direito de aprendizagem para estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, está também se afirmando o direito dos mesmos a acessarem e compreenderem seus corpos de forma sensível e perceberem aquilo que dançam de acordo com seus próprios referenciais corporais e, portanto, também sociopolítico-culturais.

Um dos primeiros desafios desta proposta é problematizar o senso comum de que o corpo é o “instrumento da dança” (assim como um violino a ser afinado). A ideia de corpo instrumento está atrelada à concepção de que *temos* um corpo – e não de que *somos* um corpo (JOHNSON, 1993) — que deve ser treinado e adestrado para adquirir habilidades específicas, executar manobras e mostrar virtuosos de acordo com padrões universalizantes de determinados códigos da dança (por exemplo, os códigos prontos do balé, do hip hop, do jazz, do funk etc.).



O corpo compreendido como instrumento também nos leva a acreditar que há um corpo ideal para dança que vai do corpo da bailarina clássica europeia do séc. XVIII (padrão hegemônico) aos corpos “sardos” das academias e programas de TV a que assistimos hoje e que sintetizam o corpo ideal de outros códigos de danças. Em geral, o resultado desta concepção de corpo instrumento/ideal leva ao individualismo, à exibição do corpo, à virtuosidade como medida de qualidade, à competitividade e à dominação sobre os corpos que não se encaixam nos padrões determinados pela cultura hegemônica local.

Ao contrário disso, propõe-se que nos projetos dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, os corpos que dançam sejam educados a partir de uma perspectiva somática. Esta perspectiva compreende o corpo como uma unidade integrada, sensível e singular. Queremos com isso repensar e questionar a ideia de que a dança é uma “modalidade” de ensino e, como tal, deve ser aprendida somente a partir de referenciais externos.

Quantas vezes não dançamos somente de acordo com o que os outros prescrevem (posições, passos, “interpretações”)? Ou, ainda, dançamos olhando para o espelho buscando um “visual correto” com padrões externos (e não buscando uma sensação corporal própria, pessoal)? Inúmeras vezes assistimos a vídeos de dança e queremos dançar como outra pessoa, e não como o próprio corpo percebe e entende o que está sendo dançado. O/a artista/docente também é um referencial externo para os(as) estudantes: como trabalhar isso de forma dialógica, sensível e não impositiva?

Na perspectiva somática, apropriar-se do corpo implica também compreender o fluxo interno/externo do mesmo (GREEN, 1999) e entender como o corpo pede uma “escuta” pessoal. Como está minha respiração? Como percebo minha pele em relação ao chão, à parede, ao outro? Como está o batimento cardíaco durante o dançar? Que cadeias ósseas são ativadas para dançar determinada dança? (vide também MILLER, 2007). Nas aulas de Dança, pode-se propor o despertar dos cinco sentidos a partir do corpo de cada um, com suas histórias de vida, desejos, limitações e facilidades (MILLER, 2012) e possibilitar que cada estudante se aproprie de sua rede de sentidos no ato de dançar. Assim, esta proposta é em si mesmo, inclusiva. O maior desafio dos/das artistas/docentes em parceria com estudantes é aliar as propostas somáticas à construção de conhecimento em Dança, ou seja, perceber e sentir o corpo próprio *enquanto* se dança, ao mesmo tempo em que dançamos.

A construção e percepção da dança como Arte não se dá somente na percepção do corpo sensível, próprio, interno em aulas isoladas. A



construção artística se dá, isto sim, na *intersecção* entre o corpo sensível e próprio, os outros corpos e o meio em diálogo com os saberes específicos da dança. Transformar as aulas de Dança somente em “aulas de sentir” traz o risco de que cada estudante se encapsule em sua bolha (seu corpo) e perca noção do todo, das relações, do conhecimento em Arte a que a escola se propõe.

Foi o bailarino e coreógrafo austro-húngaro Rudolf Laban, já no início do século XX, quem primeiro colocou esta ideia/prática em relação à dança. Laban foi o primeiro a trazer à tona uma possibilidade de democracia do corpo para a dança, tendo com isso revolucionado também concepções de ensino de Dança.

Alinhados aos princípios das práticas somáticas e artísticas de dança na contemporaneidade, entende-se que todos os corpos, *indistintamente* de idade, etnia, identidade de gênero, orientação sexual, nacionalidade, biotipo, classe social, religião, constituição, características e habilidades físicas podem construir e constituir danças/arte. De fato, é a percepção e valorização das diferenças corporais que constrói a diversidade de danças e estabelece relações com o mundo também multifacetadas, híbridas e mutáveis.

Processos de ensino e aprendizagem que realmente compreendem e trabalham com a diversidade corporal – atravessados pelo corpo próprio e sensível – dizem respeito não somente à possibilidade e direito de todos dançarem diferentes repertórios de dança, mas, sobretudo, de compreender que cada corpo, próprio, singular – híbrido, multifacetado e mutável – gera danças também singulares, “diferentes”, próprias – autorais. Propor aos estudantes que conheçam, percebam, compreendam e escolham aquilo que seus corpos dançam, isto sim, é trabalhar com as diferenças corporais e, conseqüentemente, com a inclusão.

Vale perguntar (para provocar): se somos tão diferentes, por que nossas danças são tão iguais? Se somos tão diferentes, por que queremos que todos dançam da mesma forma, copiando os “famosos” e/ou repetindo acriticamente os passos do passado?

Encontra-se aí mais um desafio para as aulas de Dança na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – dialogar, valorizar e trabalhar com as diferentes identidades corporais dos/das estudantes, de modo a problematizar e criticar produções que sejam avessas às proposições democráticas e libertadoras dos corpos que dançam na contemporaneidade. A *percepção* das diferenças – do ponto de vista de quem dança e de quem assiste dança – é crucial para a construção de conhecimento em Dança também plural, multifacetado e descolonizador.

Criar dança: nos corpos lúdicos da imaginação e da pesquisa

Afirma o senso comum que a ludicidade, a inventividade e a imaginação que constituem processos de *criação* em Arte devem fazer parte somente do universo das crianças pequenas, ou seja, da Educação Infantil. Propostas lúdicas, inventivas e imaginativas, no entanto, fazem parte do universo da arte de forma geral, e não de uma faixa etária específica. Crianças e jovens dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral também têm direito a experienciar processos de dança atravessados pelo jogo, pela invenção e pela imaginação, também têm direito a compreender, participar e propor processos de *criação* em Dança.

Processos de criação na área de Arte (e com a Dança isso não é diferente) são comumente condicionados à inspiração, associados à emoção, atrelados aos sentimentos. É corriqueiro pensarmos que trabalhos artísticos nascem somente “de dentro”, brotam espontaneamente do universo pessoal de sensações dos/das estudantes. Isso também acontece, claro, e não podemos negar as subjetividades dos processos de criação, mas processos autorais de criação em Dança também envolvem pesquisa, investigação, experimentação e trabalho coletivo. Processos de criação em Dança envolvem, acima de tudo, conhecimento das estruturas da linguagem, leitura e contextualização daquilo que se dança.

Pedagogicamente, criar danças e apropriar-se – incorporar, sentir, perceber, conhecer no corpo – os elementos estruturais da linguagem da dança (corpo, espaço pessoal, qualidades de movimento etc.) são faces de uma mesma moeda. Propostas de improvisação podem ser estimuladas, por exemplo, pela exploração das “articulações”, uma composição pode ser ancorada no conhecimento das “progressões espaciais” (trajetórias no espaço); é possível recriar uma coreografia da tradição a partir de seus elementos de “tensões espaciais” (espaços vazados). Podem-se criar danças (improvisação, composição, repertórios) aprendendo linguagem e aprender a linguagem criando danças, criação e linguagem são interdependentes.

Os elementos estruturais da linguagem da Dança aprendidos via improvisação e composição podem criar pontes diretas entre a Dança e outras áreas do conhecimento e até mesmo entre as próprias linguagens artísticas. Pode-se ler imagens, palavras, sons, gestos tendo como interlocutor as estruturas da linguagem da própria Dança – como se a Dança

Para saber mais sobre os elementos estruturais da linguagem da Dança veja também LABAN, Rudolf (1978), PRESTON-DUNLOP, Valerie (2002), MARQUES, Isabel (2010), RENGEL, Lenira (2003), FERNANDES, Ciane (2006).



servisse de “lente” para ver/ler trabalhos artísticos de outras linguagens. É possível, por exemplo, que, apropriados no corpo, o conceito de “progressões espaciais” (linhas e curvas formadas no espaço pelo corpo em movimento) seja relacionado às linhas das pinturas de Kandinsky. As pausas musicais podem dialogar com as pausas de uma composição em Dança, já que pausas são elementos estruturais das duas linguagens.

Artistas da Dança também leem seus cotidianos via elementos estruturais (as lentes da dança) para criarem suas danças. A dança fornece lentes para que vejam, olhem, reflitam sobre os cotidianos das casas, ruas, metrô, salas de aula. Como são as ruas de seu bairro, lineares ou curvas? Como são compartilhadas as kinesferas (espaços pessoais) no metrô lotado? Por tradição, em que nível do espaço (embaixo, agachado ou em pé) costumam fazer refeições as diferentes etnias? Algumas etnias indígenas e descendentes de japoneses comem no nível baixo (sentados no chão), nas grandes cidades, muitos comem em pé (nível alto). Leituras de mundo são possíveis via leituras da Dança, e podem se transformar em processos de criação conectados aos universos dos/das estudantes, passíveis de relações significativas entre Arte e sociedade.

Há muitos processos de criação e recriação em Dança que partem de referências temáticas. Pedagogicamente, olhar a dança só pelo “tema” da encenação pode reduzir o sentido da Arte à semântica e não a uma construção artística. Como, então, temáticas importantes como “a violência contra mulher”, a “falta de moradia na cidade”, “a identidade afro-brasileira” podem se transformar em dança?

Para ir além da representação temática (que muitas vezes vira mímica ou teatro de qualidade discutível), uma possibilidade é que os(as) estudantes sejam convidados a discutir e a problematizar o tema do ponto de vista da linguagem da dança. Por exemplo, a violência, quando dançada, gera que qualidade de movimento no corpo (firme, leve, direto, indireto)? Que espaços ocupam corpos em uma situação de violência (espaço pessoal pequeno, médio, grande)? É possível ler o tema moradia a partir de referências espaciais: como trabalhar no corpo diferentes construções de espaço que discutam, por exemplo, as moradias pequenas para famílias enormes (níveis, planos, tensões espaciais)?

Processos de criação em Dança são leituras de mundo e, consequentemente, processos de transformação, pois criar é transformar. Assim, Dança na escola pode e deve ser uma forma de ler o mundo, com potencial de transformá-lo (BRAZIL e MARQUES, 2013).

(Inter)relacionar dança: nos corpos que dialogam e se encontram

Os processos de inter-relação são parte constituinte do mundo em que se vive: a contemporaneidade se define pelas redes de relações e interações múltiplas e multifacetadas que abarcam diferentes áreas de conhecimento, de relações humanas, políticas, culturais e sociais. Os(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo são parte concreta destas redes de interações sociopolítico-culturais e, por isso, têm direito de experienciá-las, percebê-las e de recriá-las tendo também a Dança como parte dessa tessitura social.

Do ponto de vista da Dança, as inter-relações fazem-se presentes a começar pelo próprio corpo que dança. Em proposições de Dança, percebemos e conhecemos conexões corporais internas (veja também HACKNEY, 2002) e as danças que elas podem gerar. Que pode o corpo – e que danças ele cria – quando percebido de forma integrada, relacional, harmônica ou desarmoniosa? Ao dançar, apreciar ou pesquisar sobre dança, essas perguntas se tornam descobertas impregnadas de sentidos para os estudantes. Conectarem-se a seus corpos e se relacionarem consigo próprios pode ser uma grande novidade e/ou uma conquista para estudantes dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, mas extremamente rica para que percebam seus potenciais, discutam suas histórias, empoderem-se de suas identidades, desejos e projetos de vida.

Uma das formas de perceber conexões dos corpos próprios e conexões próprias do corpo é conectando-se com *outros* corpos: o reconhecimento do outro e as possibilidades de dançar *com* – e não dançar *para* ele – faz com que nos percebamos e nos (re)conheçamos de forma singular. O reconhecimento do outro – de sua corporalidade que gera danças – é também o reconhecimento da diferença, a possibilidade de “sair da bolha” narcísica em que se vive, a certeza de aprender caminhos para dançar e ler Dança que só o corpo do outro/outros pode oferecer. As proposições de dança em duplas, trios, quartetos, com o grupo todo, abrem essas portas de relação *entre* corpos que, em última instância, geram inter-relações entre a Arte e as pessoas. Relações entre dançantes e leitores de danças (um grupo dança e outro aprecia, por exemplo) também fazem com que as conexões eu/outro se expandam.

O universo das relações se expande quando corpos que dançam (em solos ou coletivos) tomam consciência das influências, condicionamentos e possibilidades de conhecimento e criação que o *meio* pode gerar. No caso específico dos processos de criação em dança, paredes, escadas,



“cantinhos”, objetos cênicos (bambus, cadeiras, mesas, bolas), pisos de diferentes texturas e janelas são tantos geradores de dança quanto referências para expandir relações interpessoais e interculturais. Dançar muito pertinho (kinesfera pequena) em função do espaço reduzido, virar de ponta cabeça para se apoiar em uma parede, diminuir a velocidade do corpo para não cair da escada (etc.) são experiências relacionais entre a Dança, o dançante e o meio cruciais para que os processos de criação em Dança não caiam no convencional e na mesmice, para que os(as) estudantes tenham de fato uma *experiência*.

DANÇA NO CONTEXTO

A formação de uma rede de textos na composição de propostas curriculares para Dança como aqui se apresenta foi cunhada por Isabel Marques e denominada “Dança no Contexto”. O texto a seguir tem como base essa proposta. Para saber mais leia também MARQUES 2003, 2010, 2012.

Do ponto de vista do currículo, há muitas inter-relações possíveis e desejáveis que podem compreender projetos na área de Dança. Conectar entre si os *saberes da própria Dança* é um deles. Como o *fazer/ler/contextualizar Dança* podem se relacionar? Como a dança de um repertório pode construir pontes com um processo

de improvisação? Como partir de uma leitura de obra e criar danças que relacionam a cidade, o corpo e a homofobia, por exemplo? Como ter práticas de percepção corporal que se relacionem diretamente com a fruição de um espetáculo? Como a história da dança se relaciona a processos de criação?

Para ampliar ainda mais esta rede de relações é necessário compreender que os saberes da Dança, já relacionados entre si, também podem, partindo das experiências com a Dança, se inter-relacionar com os saberes de outras linguagens artísticas, dando um passo adiante da polivalência. Processos de criação em Dança envolvem também conceber paisagens visuais (figurinos, cor e textura do piso, adereços), escolher paisagens sonoras (SCHAFER, 1991) (trilha musical, ruídos, silêncio, sons corporais) e visitar os universos de ação (ações, palavras, gestos, personagens). Ou seja, partindo dos processos de Dança, elementos das quatro linguagens se relacionam em um só projeto artístico. Esta proposta não implica dividir o grupo classe em cenógrafos, músicos, diretores de cena e dançarinos, mas sim envolver todos na Dança e, a partir dela, ter percepção e experiência expandidas da Dança para outras linguagens artísticas.

As quatro linguagens artísticas também se inter-relacionam quando se trabalha com elementos estruturais comuns das linguagens, embora cada linguagem aborde esses elementos de maneira própria e singular.

Por exemplo, forma, linha, tensões espaciais, entre outros, são também elementos das Artes Visuais; espaço, ação, dinâmicas do movimento estão tanto na Dança quanto no Teatro; aspectos de tempo na Dança também estão presentes na Música.

Dentro das possibilidades de cada unidade educacional, quanto mais esse processo “interlinguagens” puder ser elaborado por uma equipe de artistas/docentes especialistas por linguagem que interajam entre si, mais interessante e rico serão os processos e os resultados desta experiência.

Enfim, dentro de um projeto interdisciplinar, as inter-relações entre a Dança e as *outras áreas do conhecimento* são sempre desejáveis. O tema da interdisciplinaridade já foi tratado anteriormente, mas acentua-se novamente o princípio de que, em relação a outro componente curricular, é importante que a Dança não seja utilizada como ferramenta e/ou meio. No encontro *entre* áreas de conhecimento diferentes, propõe-se que uma nova zona de conhecimentos seja criada, conectando dois ou mais componentes curriculares.

Nenhuma das redes de relações aqui propostas teria valor sociopolítico-cultural se não pensássemos de forma explícita como inter-relacionar – dançando – o corpo, o outro, o meio, as linguagens artísticas entre si e os outros componentes curriculares às *questões sociais* que atolam nossos cotidianos (veja também BRAZIL e MARQUES, 2013). Como a pobreza, a violência, a homofobia, o racismo, a sustentabilidade, o machismo, a misoginia, a corrupção etc., tão centrais nos processos de conhecimento crítico da sociedade, dialogam e podem se inter-relacionar com as proposições de Dança?

Há várias abordagens possíveis para que sejam criadas inter-relações entre a Dança e as questões sociais, abordagens estas, que, inclusive, já foram sugeridas por documentos anteriores a este: a abordagem temática (constrói-se conhecimento a partir e com um tema gerador), a transversalidade (todas as áreas do conhecimento discutem todos os temas, são “atravessados” por eles), a proposta interdisciplinar (formam-se redes de relações entre as disciplinas), entre outras. Propõe-se que, qualquer que seja a abordagem escolhida, as questões sociais não podem estar apartadas dos processos de criação, leitura e contextualização da Dança.

É sempre bom lembrar que não dançamos *para* transformar o mundo, mas é *dançando* que podemos transformá-lo (MARQUES, 2003, 2010).





DIREITOS DE
APRENDIZAGEM EM

MÚSICA

Experimentar e compreender a música como linguagem em uso pelo ser musical.

Perceber e expandir os modos de ouvir e construir música, explorando possibilidades de uso do som, matéria prima da música.

Inter-relacionar tradição e contemporaneidade entendendo a música como práxis social.

Criar música em processos dialógicos e intertextuais envolvendo a escola, a comunidade e a sociedade.

2.3 Música: sons e silêncios que significam o mundo

... sabemos que a divisão de trabalho que faz concentrar-se em alguns indivíduos a produção artística /.../ retira dos outros homens a capacidade de perceber o mundo de forma poética ou estética.

Ilka Canabrava

Prelúdio

É difícil encontrar alguém que não tenha contato com música, pois ela está em toda parte, na rua, em casa, nas lojas e supermercados, igrejas, restaurantes, festas familiares, comemorações populares, teatros e salas de concerto, rádio, TV, Internet...

Mas, embora possa ser acessada de muitas maneiras diferentes, essa linguagem tem sido tratada, muitas vezes, como produto de consumo, trazida pela indústria cultural, cujo foco é proporcionar lazer e entretenimento à população e aumentar a venda de Cds e ingressos para shows.

Esse modelo falseia o entendimento da música como linguagem e, conseqüentemente, de compreendê-la como um Direito do educando(a), inclusive no que se refere à necessidade de ocupar um espaço significativo na vida das pessoas. As músicas que ganham popularidade nas mídias não são, necessariamente, fruto da escolha dos sujeitos desta história. Muitas delas são impostas à população pelos recursos do marketing e recebidas de forma acrítica, o que afeta tanto estudantes quanto professores que, desse modo, raramente chegam a tomar contato com a música/arte. Essa prática desqualifica a questão da diferença e da diversidade, pois impõe modelos únicos, em grande parte, de interesse comercial; a situação só será revertida se houver consciência a respeito de música, seus valores, repertório, conhecimento técnico e uso criativo da linguagem, ancorados nas manifestações legítimas das culturas locais, das comunidades e dos saberes populares, mas, também, nas manifestações da arte do mundo todo, antiga e contemporânea, sem fronteiras.

É desejável que estas questões sejam encaradas pelo professor e pela escola como meio de assegurar à música seu espaço efetivo no currículo. Então, torna-se importante ter clareza a respeito de que seu papel não



é formar instrumentistas, mas contribuir para a formação de cidadãos sensíveis ao som e à música. Pode, também, favorecer o diálogo com a comunidade escolar, para que ela atue na diversidade, refinando percepções e a sensibilidade, abrindo-se para a compreensão da música como arte.

Muitos educadores sentem-se pouco à vontade para ministrar aulas de música, por considerarem que necessitam de muito conhecimento técnico para exercer esta tarefa. Com a proposta da interdisciplinaridade no currículo, adotada pela SME, e o incentivo ao trânsito entre as linguagens artísticas, espera-se que essa questão seja superada por meio de planejamento coletivo, assim como da inclusão de experiências com música nos espaços e tempos de formação continuada, da valorização de conhecimentos trazidos por estudantes e familiares, da articulação com espaços culturais da Cidade, dentre outros caminhos a serem percorridos coletivamente. O propósito das aulas de música na educação básica é contribuir para a formação e o desenvolvimento dos/das estudantes, melhoria na capacidade de comunicação, integração positiva na sociedade e cultivo de liberdade e autoria.

Cantar, bater palmas ou pés, trabalhar procedimentos de escuta do ambiente sonoro, construir instrumentos musicais de maneira artesanal, gravar eventos sonoros da escola ou do entorno, procurar conhecer manifestações artísticas típicas de seu tempo e espaço, refletir e atuar de modo autoral são ações que contribuem para a ampliação do repertório musical, permitindo à(ao) educanda(o) conhecer e aprofundar suas referências musicais, e construir projetos interdisciplinares, que dialoguem com outras linguagens e áreas de conhecimento.

Artista/docente e artista/discente - ensino e aprendizagem de música

Muitas vezes, tem-se a tendência de considerar o artista um ser sobre-humano, espécie de super-herói e, portanto, inatingível. Ou de se pensar que artista é aquele que vive da própria arte, sobe num palco para fazer espetáculos, vende CDs e aparece na TV e na imprensa.

Não é a este entendimento que se refere neste texto. A arte está potencialmente presente na vida de todos. O artista é alguém que vive a arte no seu cotidiano. Se, além de artista, for professor, sua tarefa será incentivar o(a) estudante, para que, também, se reconheça artista.

Questões do(a) artista/docente: o que se pode fazer para que os(as) estudantes se aproximem da arte e a pratiquem? Como estimulá-los a fazer



música e explorar diferentes possibilidades? Tais questões poderão servir de incentivo à reflexão e adoção de experiências musicais e interdisciplinares interessantes, que contribuirão para o fortalecimento da música na escola e para o desenvolvimento global de estudantes, professores e do grupo.

Na organização deste texto, utilizaram-se as **ações** apresentadas na sessão “O tempo não para” com o propósito de auxiliar o/a professor/a de Arte a descobrir maneiras de trabalhar com Música. Essas ações foram tomadas como vetores das temáticas discutidas, organizando as sessões do texto e inspirando subtítulos. São elas: experienciar, inter-relacionar, perceber e criar. Ao final de cada sessão, há sempre sugestões ao/a professor/a sob o título Estratégias e ações.

A linguagem da Música - experiência e compreensão

...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

EXPERIENCIAR E COMPREENDER A ARTE COMO LINGUAGEM, GARANTINDO SUAS ESPECIFICIDADES A AS POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES ENTRE ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO.

A discussão a respeito de como a música pode estar na escola se dá a partir da constatação de que a **Música é** uma linguagem (FONTERRADA, 1991). O que essa afirmação significa? Por que é importante que essa condição seja reafirmada?

Ao considerar a **Música** uma linguagem, se aceita que seja um processo de comunicação tipicamente humano, profundo e flexível, o que equivale a dizer que ela é própria do homem e se manifesta de modo peculiar à etnia, cultura ou à época. Há música para diversas ocasiões e propósitos – divertimento, religiosidade, patriotismo, com efeito calmante, com efeito excitante. Para cada momento, cada circunstância da vida, há um tipo de música, considerado adequado pela comunidade ou grupo social com ela envolvido. Considerar a adequação ou não da música a determinadas circunstâncias é próprio da cultura em que está inserida. Uma rápida pesquisa na Internet pode providenciar exemplos das diferentes maneiras pelas quais se manifesta.



Durante muito tempo era comum pensar-se que o fazer musical era restrito a poucos, especialmente dotados, portadores de talento ou “dom especial”. “Essa” crença herdeira do período romântico, época dos grandes intérpretes, ainda presente em manifestações do senso comum, na sociedade e, muitas vezes, também, na escola. O problema é ainda se pensar que apenas quem tem talento deve fazer música e que, portanto, só deve estudar música quem tiver sido agraciado por esse “dom” especial. Ao contrário desta afirmação, o que se defende aqui é que o acesso à música é um **Direito** de todos, o que a escola precisa garantir.

Outra ideia comum é aliar o estudo de música ao de um instrumento musical, uma ideia impeditiva, que dificulta a sua prática em ambientes de ensino. Fazer música a partir de uma coletividade amplia as suas possibilidades e, por conseguinte, sua presença. Numa classe envolvida com o fazer musical compartilhado, estudantes e professores/as são parte da mesma comunidade, a “comunidade de aprendizes”, como diz Murray Schafer (1991), que se ouve mutuamente, trabalha e troca experiências.

O trabalho musical de uma comunidade de aprendizes na escola não pode ser replicado, porque é próprio dos meninos e meninas que fazem parte de um determinado grupo, da mesma classe ou do mesmo projeto, o que garante, não apenas aceitação, mas reconhecimento de que o que foi gerado pode ser fruído e compartilhado, por ser autêntico, significativo e pertencer à história de vida do grupo.

Dimensões da linguagem musical



Cantigas populares

<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/>

Consulte-se, também, LOUREIRO, Maristela e TATI, Ana, 2013 (com CD).

Outras sugestões de leitura e escuta:

KATER, C. 2013 (com CD); ZAGONEL, Bernadete, 2011; FERNANDES, J.N., 2015, BARBOZA, F., 2015 (CD).

A linguagem da música tem várias dimensões: material, funcional e existencial. (FONTERRADA, 1991)

- A **dimensão material** refere-se aos sons em geral, aos tons musicais, a seus atributos físicos e modos de organização.
- A **dimensão funcional** refere-se às maneiras como a música é utilizada pelo sujeito ou pelo grupo social em que está inserida e à sua capacidade de comunicação. Ela só fará sentido quando executantes e ouvintes compartilharem os mesmos códigos e intenções.
- A **dimensão existencial** da música refere-se à sua característica de organizadora do mundo de experiências de quem faz ou ouve música e levam à constituição do “**ser musical**”, isto é, aquele que ouve, imagina, pensa e age a partir do som, de suas características, de seus modos de organização, além de lhes atribuir significados, socializar e compartilhar. Essa dimensão apresenta-se em dois campos – o **pré-reflexivo** e o **reflexivo** (GADAMER, 2004)

As experiências sonoro-musicais espontâneas permitem que o fazer musical se instale e que suas possibilidades de uso sejam ampliadas. Esse é um campo rico, pertinente, que pode ser explorado na escola, tanto no Ciclo Interdisciplinar, quanto no Autoral.

Há muitos exemplos de jogos e brincadeiras cantadas que podem ser trabalhados pelo/a professor/a durante as aulas.

O CAMPO PRÉ-REFLEXIVO DA MÚSICA

Manifestações sonoras e musicais espontâneas cotidianas, de pessoas de todas as idades, de grupos sociais e culturais, da comunidade escolar.

AÇÕES E MANIFESTAÇÕES ESPONTÂNEAS INERENTES AO CAMPO PRÉ-REFLEXIVO DA MÚSICA

| | |
|------------------------------|--------------------------------------|
| Balbucios | Trava-línguas |
| Inflexões vocais | Cantigas de ninar |
| Sons vocais | Cantigas de roda |
| Sons corporais | Manifestações da cultura da infância |
| Objetos sonoros | Manifestações da cultura jovem |
| Brincadeiras e jogos sonoros | Manifestações da cultura popular |

Há, também, jogos de movimento, atividades vocais, uso de instrumentos convencionais e não convencionais adequados a várias faixas etárias. Hoje, há muito material disponível: livros, partituras, CDs, Internet.

Estratégias e ações

É a partir do conceito de música como linguagem que se apresentam algumas sugestões e propostas, para serem discutidas, abraçadas e transformadas. Algumas demandam pesquisa por parte do/da professor/a sempre



O CAMPO REFLEXIVO DA MÚSICA

Escuta, percepção, ordenação, análise, compreensão, comparação, avaliação, criação.

AÇÕES E MANIFESTAÇÕES INERENTES AO CAMPO REFLEXIVO DA MÚSICA

| | |
|--|---|
| Exploração de sonoridades em diversos ambientes; | Organização de pequenos grupos para criar música a partir de uma sugestão ou sugestões do professor; |
| Realização de trabalhos de ecologia acústica e conscientização do som ambiental; | Escuta crítica de repertório variado, de diferentes culturas e épocas, aliados a contextos que façam sentido para alunos e professores no contexto da escola; |
| Ouvir, tomar consciência, compreender, criar formas, explorar diferentes possibilidades e ações, analisar, criticar; | Criação de grupos de execução musical de repertório comumente acordado ou ligado a projetos específicos; |
| Planejamento e execução de trabalhos interdisciplinares, em que a música seja explorada no contexto de outro componente ou componentes, ou vice-versa; | Criação de grupos de práticas criativas, em que os estudantes tenham oportunidade de explorar ideias musicais e as organizar segundo contextos e conceitos previamente acordados. |
| Exploração de outros âmbitos ligados à escuta: sentir, perceber, receber, relacionar, pensar, criar, apreciar, discutir; | Criação de outras possibilidades de experiência, estimulando-se a autoria. |

que houver necessidade de se buscar conhecimento e aprofundamento em um determinado tema; mas, atente-se: **Nada do que está posto no texto exige domínio técnico específico.**

O que se quer é que o/a professor/a de Arte:

- procure se aproximar da Música;
- busque investigar o que for necessário para se familiarizar com ela;
- deixe-se apanhar pela curiosidade e entusiasmo, assim como averiguar com os(as) estudantes se a proposta corresponde às suas expectativas e se serão capazes de cumpri-las.
- disponha-se a explorar o repertório musical de artistas de tempos e espaços diversos, e a compreender como eles se organizam, como sua composição se estrutura e qual é seu papel em determinado grupo.

Cultura da infância – o universo das cantigas de ninar, brincadeiras sonoras, cantigas de roda, dos jogos e outras manifestações infantis e da tradição popular. Um bom exemplo é o espetáculo Parangolé – canções e brincadeiras *Emcantar*, que une canto, instrumentos, movimentos, teatro. Há dois links para trabalhos desse grupo.

Cultura jovem – mostra como adolescentes e jovens brincam, cantam, tocam e se comunicam. Estabelecer trocas desses materiais espontaneamente surgidos na escola pode favorecer a aceitação de si mesmo, do outro, da escola e do bairro, contribuindo, assim, para a cultura da paz. Podem-se ouvir alguns exemplos nos links a seguir.

Coleção – Pode-se, com a classe, colecionar canções tradicionais da cultura da infância ou da cultura jovem. Incentivar os/as estudantes a se lembrarem do que gostavam de ouvir e cantar em outras épocas de sua vida. Pode-se cantar esse repertório com a ajuda de gravações e de professores/as ou colegas que façam música, presentes na escola; e gravar o repertório, registrá-lo e classificá-lo. Esse tipo de atitude pode favorecer os estudos a respeito dos gostos musicais do grupo.

Cultura da infância é um termo técnico, utilizado para designar as manifestações culturais infantis: jogos, brincadeiras cantadas, trava-línguas, cirandas, rodas, etc.

Referimo-nos à cultura jovem para designar as manifestações artístico-culturais da juventude – jogos, músicas, poesias, danças, etc..



Parangolé - Emcantar

<https://www.youtube.com/watch?v=7FuUulx5BJM>

<https://www.youtube.com/watch?v=7MteqE8gGCc>

Cultura jovem

Bernardo Semley

<https://www.palcomp3.com/bernardosemley/>

Alafia

<https://soundcloud.com/alafia>



Integração pela música - desenvolver projetos que integrem estudantes e suas famílias; os educandos podem consultar familiares ou responsáveis, ou outras pessoas com quem tenham contato, para que lhes ensinem canções e brincadeiras de sua época, representativas dos lugares em que nasceram ou viveram na infância. O material pode ser gravado pelos/as estudantes e ser trazido para a escola, para que todos o compartilhem e analisem, em rodas de conversa, verificando se e o quanto mudou com o passar do tempo, ou a proveniência.

Trocas musicais - Pode-se organizar um dia de trocas musicais, em que as pessoas mais velhas ensinem canções e brincadeiras de época aos estudantes; em contrapartida, aprenderão com os estudantes cantos, jogos e brincadeiras atuais. A atividade poderá ser gravada, para estudos e reflexões a respeito de: ampliação de repertório, socialização e interação com as diferenças.

Após esse contato, os/as estudantes podem querer conhecer mais exemplos musicais da cultura da infância/cultura jovem para serem cantados e/ou tocados, importante fonte de experiência musical. Além dos exemplos aqui apresentados, podem-se procurar outros na Internet e fazer pesquisas no bairro, para conhecer grupos dessas faixas etárias que se reúnem para cantar ou tocar.

A Música como práxis social - Inter-relacionamento tradição e contemporaneidade

*Vamos entrar nesta festa
Com Axé, batuque e amor
Com arco e flexa
Oxossi é vencedor*

Descartes Gadelha e Inês Mapurunga, Axé de Oxossi, 2007

(Inter)relacionar tradição e contemporaneidade na perspectiva da arte como práxis social.

Uma educação musical inserida na contemporaneidade supõe possibilidades situadas além do convencional, do experimentado e do sa-



bido e a exploração de caminhos desconhecidos. Entende-se por **contemporaneidade** o tempo presente, o tempo em que se está e no qual se tecem ações, fecundam-se ideias e promovem-se reflexões. O tempo da realização de propostas e reflexões é, portanto, o **agora**, o **hoje**. Entender a música como **práxis social** é compreendê-la no contexto da cultura e perceber que ela está inserida em dois tempos inter-relacionados e conectados: a contemporaneidade e a tradição. Uma educação musical inserida na contemporaneidade faz pensar em simultaneidade de proposições, superposições de culturas e valores, abertura para diferentes níveis de experiências – culturais, artísticas, sensíveis, sensoriais, perceptivas, tecnológicas – e diferentes tipos de relação – com outras pessoas, com o ambiente, consigo mesmas, com a natureza, com os meios tecnológicos, com a arte. Nessa multiplicidade do hoje, insere-se a **tradição**, decorrente da história de vida de cada um e da comunidade e, por isso, compartilhada, vivida, fruída, pelos seus membros, que têm em comum o mesmo procedimento cultural: o conjunto de ações transmitidas de geração em geração.

A música apresenta-se numa grande variedade de formas e funções e tem capacidade de comunicação ilimitada, o que lhe garante que se manifeste de muitas maneiras, não apenas em tempos e lugares diferentes, como, num mesmo tempo, e dentro da mesma cultura, desempenhando muitos papéis. Essa diversidade é a sua riqueza.

Como foi dito anteriormente, há músicas para diferentes ocasiões e propósitos e ela pode ter amplo significado para quem ouve, toca ou canta. Algumas músicas têm vida breve – entram e saem da moda –, enquanto outras permanecem por anos no seio da comunidade ou grupo social, pelos significados que detêm pelos sentimentos que despertam. Para cada momento, cada circunstância da vida há um tipo de música, considerado adequado ao seu papel pela comunidade ou grupo social. Na sociedade contemporânea, há uma profusão de estilos, tendências, técnicas, tecnologias, visões de mundo, habilidades e saberes que atuam simultânea ou sucessivamente e convivem umas com as outras. Essa diversidade mostra-se, também, na música, como pode ser visto numa gravação de concerto do compositor paulista Flo Menezes pelo Centro Cultural São Paulo (2012), que mistura instrumentos convencionais com som gerado em computador, numa composição eletroacústica, ou em outro, de 2014, também gravada no CCSP, do compositor Paulo Chagas, que, preso e torturado quando jovem, pela Ditadura, reviveu os sons que o haviam atormentado na prisão em uma composição que os reproduz



Flo Menezes

<https://www.youtube.com/watch?v=0SSgzg9IJLw>

Paulo Chagas

<https://vimeo.com/97100136>





Cantigas de capoeira

<https://www.youtube.com/watch?v=y4dxqTiL52s>

Música indígena:

Ñande Reko Arandu
índios Guarani



<https://www.youtube.com/watch?v=ok-f1NX2B0o>

eletronicamente. A música é precedida pela fala do autor, que discute o papel daqueles sons em sua vida.

A pluralidade de valores e culturas traz a pluralidade da atuação em música. Portanto, as diferenças precisam ser problematizadas, para que se compreenda, não apenas a necessidade de se aceitar e conviver com o diferente, mas de trabalhar com elas em prol da construção de diálogos entre preferências e estilos, o que contribuirá para o amadurecimento dos estudantes e para a afirmação da prática docente.

É útil pensar no papel desempenhado pela música em diferentes épocas e culturas, para, com isso, enfatizar a proposta trazida neste documento, de afirmar a importância do seu papel na contemporaneidade. A música sempre fez parte da vida das comunidades, desde tempos imemoriais. Pesquisas arqueológicas mostram não apenas representações pré-históricas de pessoas tocando, dançando ou batendo pés e mãos, como a existência de instrumentos muito antigos, feitos de ossos e peles de animais, ou de lascas de madeira ou metal, como raspadores, tambores e flautas, o que atesta a presença de alguma forma de música em culturas diversas, ao menos a partir do neolítico (MICHELS, 1996).

Nas sociedades orais, tanto antigas quanto atuais, a música faz parte da vida e está presente em eventos importantes para a comunidade, nos nascimentos, nas mortes, nas preces para uma boa colheita, na incitação à guerra, nas celebrações de paz, nas festas.

Na atualidade, ainda é necessário pesquisar e conhecer muitas manifestações musicais, com o propósito de ampliar o conhecimento de repertórios de outras culturas, lugares e épocas e o contato com diferentes manifestações musicais que ocorrem simultaneamente: música popular, música de concerto, música religiosa, de grupos étnicos de diferentes origens, ou de coletivos que se debruçam sobre diferentes estilos. Para que a pesquisa de repertório se efetive, é importante que professores/as e estudantes investiguem a temática, e busquem acessos para poder conhecê-las. Muito desse repertório encontra-se em sites especializados, outros estão em coletivos dedicados a um ou outro estilo, como nos exemplos, de cantigas de Capoeira e de crianças Guarani. À escola, ao/a professor/a, e aos/às estudantes cumpre procurá-los e desvelá-los.

São Paulo é uma cidade cosmopolita que, além das culturas negras e indígenas brasileiras organizadas a partir do foco na preservação de suas culturas, abriga uma quantidade enorme de



Instrumentos Derbake

(Darbuka) e flauta Kawala

<https://www.youtube.com/watch?v=qbPpXsUHBXI>

Joias da Cultura Árabe

Abdel Karen Ensemble

<https://www.youtube.com/watch?v=1716gSLaV7M>

Música andina

Índios do Equador

<https://www.youtube.com/watch?v=vWSCHZmm13Y>

imigrantes europeus, sul-americanos e asiáticos. A cidade, que tem essa característica multi étnico-racial e multiétnica, tem visto, recentemente, recrudescer a tendência, ao receber grupos que aqui chegam para fugir de problemas sócio-político-econômicos ou por serem vítimas de catástrofes naturais, em seus países. Essa condição tem injetado na cultura paulistana novas influências culturais e artísticas além das já existentes, que a escola precisa conhecer, inclusive, pelo fato de que muitos filhos de imigrantes frequentam escolas municipais e compartilham – ou, ao menos, deveriam compartilhar – seu modo de ser, sua língua e sua cultura, com colegas e professores. É desejável que a escola abra espaços para a troca cultural de músicas, jogos e brincadeiras da cultura infantil e jovem desses lugares, ampliando acessos, valorizando a diferença, colocando estudantes e professores na rota da compreensão, da amizade e do reconhecimento da pluralidade, como nos dois exemplos de culturas árabe e, também, de um exemplo de cultura andina (Ananau, com índios do Equador).

Estratégias e ações

Inicia-se este segmento com questões que auxiliem o trabalho do professor de Arte, organizadas em dois blocos, o que contempla a diferença e o que trata dos aparelhos culturais da cidade.

BANDA DO SILÊNCIO

O projeto foi iniciado por solicitação dos próprios alunos, que manifestaram o desejo de aprender a tocar instrumentos musicais.

A participação é ativa dentro das propostas musicais, desenvolvidas coletivamente, onde se sobressaem instrumentos eletrônicos, percussivos e de sopro, constituindo uma interatividade empolgante e lúdica.

A denominada “Banda do Silêncio”, composta por jovens surdos, cegos e ouvintes, de EMEBS e EMEF, já se apresentou em muitas cidades, participando de eventos importantes. O projeto tem a coordenação do educador Fábio Bonvenuto, premiado em 2010 (Professor Destaque da Rede Municipal de São Paulo) por este mesmo projeto, além de contar com amplo apoio entre as equipes escolares diretamente envolvidas.

As (os) alunas (os) surdos, embora não possam ouvir os sons, sentem as vibrações dos instrumentos de percussão.

Como observamos na reportagem sugerida, essas “apresentações musicais chamam a atenção do público para o ato positivo e não para a deficiência, o que melhora, e muito, a autoestima dos jovens”, palavras de Bonvenuto.

Para saber mais:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Banda-Musica-do-Silencio-se-apresentara-em-Portugal>

bandamusicadosilencio.blogspot.com.br



Questões que podem auxiliar o professor a organizar o trabalho de Arte na escola

- O que pode ser feito para aproximar estudantes da música de outras culturas, lugares e épocas? Como pode o/a professor/a de outras áreas colaborar nesse processo de reflexão a respeito de músicas e da cultura de outros povos? Como pode o/a professor/a de Arte/Música colaborar com esses/essas professores/as, provendo de exemplos as temáticas desenvolvidas por eles/as em sala de aula? O que fazer para que os/as estudantes possam se acercar de diferentes tipos de música existentes na cidade, no bairro, nas comunidades próximas à escola, nos teatros e centros culturais?
- Como garantir ao/à estudante e ao/à professor/a acesso aos espaços culturais da cidade e do bairro em que a escola está localizada? Que ações são possíveis e efetivas para se conseguir realizar esse intento? Como fazer levantamentos eficientes dos espaços e das ações artísticas e culturais da cidade e dos bairros? Como conseguir das autoridades internas e externas à escola que esses espaços sejam acessíveis à comunidade escolar? Como elaborar projetos que contemplem o acesso à cultura e à arte? Como efetuar a preparação dos/as alunos/as para visitas a espaços culturais e artísticos da comunidade, do bairro, da cidade, e organizar diálogos posteriores, que garantam a consciência e a reflexão acerca da realidade encontrada e que possam estimular futuras ações autorais dos estudantes, a partir do que aprenderam com essas visitas?

Gentes, cultura e música

É importante incentivar o contato com outros componentes curriculares, com as quais a Música possa atuar como parceira. Sugestão: trazer a música para o contexto das relações da escola com o ambiente, a cultura e a sociedade, por meio da investigação a respeito de que tipo ou

estilo de música está presente nos lugares e culturas estudados. Hoje, as possibilidades de acesso à informação e à Internet permitem ter à disposição vídeos e gravações, entrevistas e artigos que tratam dessa temática. Isso pode ser o início de um trabalho baseado na escolha de alguma manifestação musical para ser cantada e tocada pelos estudantes, em instrumentos convencionais – se houver na classe alguém que toque – ou não convencionais, feitos a partir de objetos do cotidiano, ou de materiais recolhidos na escola ou em casa. Nesse caso, faz parte do trabalho testar a sonoridade do material escolhido e suas possibilidades de ressonância, bem como, talvez, dedicar-se por algum tempo à construção desses instrumentos não convencionais, ou adaptação de objetos para esse uso.

Buscando a voz de outros povos - A pesquisa pode ser feita em locais onde haja grupos indígenas, comunidades afro-brasileiras, ou em bairros que acolhem imigrantes de várias partes do mundo. Essa proximidade com culturas diferentes pode dar ensejo a uma interessante pesquisa a respeito de música e sociedade, jogos, brincadeiras e instrumentos utilizados nessas culturas.

Interagindo com componentes - Outra possibilidade é aproximar-se de gravações de músicas de diferentes períodos, nas aulas de História, estabelecer analogias entre gráficos, trabalhados em aulas de Matemática ou Geografia, com partituras que deles se servem para anotar as sonoridades escolhidas pelo compositor; esses são exemplos de encontros interdisciplinares possíveis. Em aulas de Português, pode-se ter contato com poesias que foram musicadas, alinhando-se, de forma poética e artística, duas formas de expressão – verbal e musical. Em aulas de Ciências, pode-se tratar de som e meio ambiente, parâmetros físicos do som, discutir-se questões relacionadas ao ambiente sonoro, ou estudar a propagação do som. Esses são apenas exemplos de como se pode construir encontros interdisciplinares com colegas, de modo que cada um deles contribua com o conhecimento da sua área e estabeleçam diálogos inter-áreas. É importante, no entanto, ressaltar que a Interdisciplinaridade não se manifesta apenas pelo fato de um/a professor/a abordar o conteúdo de outra área, mas, sim, pelo estabelecimento de parcerias, de modo que os/as estudantes possam ter acesso à informação especializada de cada parceiro.



Percepção musical, leitura de mundo e produção artística – os modos de fazer música na escola contemporânea

*Prova. Olha. Cheira. Escuta.
Cada sentido é um dom divino.*

Manuel Bandeira

PERCEBER E EXPANDIR A AÇÃO PEDAGÓGICA E ARTÍSTICA DE DOCENTES E DISCENTES COMO LEITORES E PRODUTORES DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE.

Neste segmento é importante falar de música e de seus modos de organização, da importância de ouvi-la, de como pode se dar a ação pedagógica e artística do/a professor/a e dos/as estudantes, aqui entendidos/as como protagonistas da leitura e produção de arte na atualidade.

O sentido da escuta e o meio ambiente - a música se organiza a partir da escuta, pois o *som* é sua matéria prima. Mas esse sentido encontra-se em risco na atualidade, pela abundância de sons em alto volume no ambiente urbano. Em contraste, os ambientes naturais preservam a qualidade sonora, de tal modo que os sons convivem uns com os outros em harmonia, num nível que, em geral, não põe em risco a saúde do ouvinte. Por tudo isso, na contemporaneidade, é necessário trabalhar a escuta ativa, para que o sujeito se conscientize da importância da audição consciente, e do perigo do excesso do ruído ambiental para a saúde, bem como aprenda a desfrutar ambientes que apresentem qualidade sonora, o que pode contribuir para a acuidade perceptiva, uma das bases da escuta da música. Essa consciência e a determinação da escola, por meio de seus gestores/as e professores/as, permitirá que se invista em ambientes sonoros saudáveis e interessantes, transformando a escola em um *lócus* propício à prática artística em geral e, em especial, à prática da música. Disso decorre, neste trabalho, o foco no ambiente sonoro, na produção e no fazer musical.

Possíveis modos de organização do som - Para que o trabalho com música se dê de maneira eficiente e atraente aos/às estudantes, é necessário familiarizar-se com alguns parâmetros do som, muitos dos quais estão presentes nas nossas atividades diárias e pertencem ao universo de percepções cotidianas, mas não têm merecido muita atenção por parte de pessoas e da sociedade, fora do âmbito especializado, da ciência ou da arte/música. Entre esses parâmetros, destacam-se: a **frequência** (altura, isto é, o que per-

Buzinas

<https://www.youtube.com/watch?v=wUsO2983Yyo>

Sons da natureza

https://www.youtube.com/watch?v=Mj_prQulu4

Ruídos que viraram música

Pierre Schaffer – Étude aux chemins de fer, 1948.

<https://www.youtube.com/watch?v=N9pOq8u6-bA>

cebemos como agudo e grave); a **amplitude** (intensidade, o que percebemos como som forte e som fraco); a **duração** (organização temporal, isto é, o que nos mostra que o som é curto ou longo) e o **timbre** (característica que permite reconhecer a fonte sonora, isto é, quem ou o que o produziu). No século XX, compositores começaram a fazer música a partir de ruídos e explorar a variedade que eles apresentam.

| SONS | PROPRIEDADES |
|------------|-----------------|
| Frequência | altura |
| Amplitude | intensidade |
| Duração | ritmo |
| Timbre | a “cara do som” |

Além dos parâmetros, pode-se também, perceber outras características: se o som é estático ou se desloca, de que direção provém, como se propaga: se livremente ou obstruído, se se rebate como eco, ou sofre interferência de outros sons. Embora essas informações pertençam ao domínio da Acústica, é importante que sejam ouvidas e percebidas por quem faz música. Na escola, a escuta dos sons e de seus diferentes parâmetros ajudará na aproximação do estudante à música, sua percepção e compreensão, assim como no aumento de possibilidades de fazer e criar.

Som e memória

Alguns sons nos parecem delicados, aterrorizantes, amedrontadores ou celestiais. Ao ouvi-los, de algum modo, somos afetados. É desse modo que o significado se forma, aliados a outros, sensoriais, sensíveis, mentais, construídos por valores individuais e do grupo social a que pertencemos. Há sons significativos, que despertam lembranças de pessoas, lugares, eventos; a memória auditiva é extremamente significativa. Em geral, está ligada à história de vida, refere-se a sensações e sentimentos vividos, nos quais a música ou os sons estão presentes. Por isso, têm o poder de evocá-los, quando escutados novamente. E podem significar muito a quem os evoca ou escuta, novamente, a mesma fonte sonora. É importante, nos momentos de conscientização da escuta, buscar na memória os sons presentes nas experiências de vida, em eventos ou circunstâncias especiais ou cotidianas, pois eles carregam significados importantes. Na escola, trabalhos que evocam a memória de sons e de músicas podem ser de grande eficácia na condução de trabalhos na área. Podem ser: cantigas de ninar, buzinas de carro, um trem que passava de madrugada, latidos de cachorro...



Ambiente sonoro



Schafer, Murray. Music for Wilderness Lake

<https://www.youtube.com/watch?v=BEcfIV4t5SU>

Vivemos num mundo povoado de sons - o *ambiente sonoro*, ou *paisagem sonora* (Schafer, 2001/2008). Considerar o som e a música como integrantes do ambiente tem consequências diretas na produção musical, pois conduz a modos específicos de atuação, que podem levar a ações transformadoras, ao considerar, não apenas as qualidades da composição e do executante, mas, também, as possibilidades apresentadas pelo ambiente sonoro natural e os meios de utilizá-las como música. Há composições pensadas por seus compositores para serem executadas em determinados ambientes e não em outros, pois levam em consideração as qualidades acústicas encontradas: reverberações, ecos, presença maior ou menor de sons harmônicos, entre outros, como na composição *Music for Wilderness Lake*, de Murray Schafer, gravada em 2014, no Canadá. É interessante que educadores/as e educandos/as se familiarizem com conceitos relacionados aos estudos do ambiente sonoro, para poder trabalhar nas aulas ou em projetos especiais.

Trabalhar praticamente com esses conceitos levará o/a estudante a perceber o ambiente sonoro, distinguir e reconhecer suas características e compreender que o som é a matéria prima da música. Esse exercício é fundamental para quem se interessa em entrar no campo da música, que exige

CONCEITOS LIGADOS AOS ESTUDOS DO AMBIENTE SONORO

Conceitos – Murray Schafer

| | |
|--------------------|---|
| Ecologia acústica | é o estudo das relações entre organismos vivos e seus ambientes e dos efeitos do ambiente acústico na paisagem sonora. |
| Paisagem sonora | qualquer campo acústico de estudo. Uma composição musical ou um programa de rádio são paisagens sonoras. Pode-se isolar um ambiente acústico como campo de estudos, do mesmo modo que podemos estudar uma paisagem. |
| Marca sonora | um som de uma dada comunidade, que seja único, ou tenha qualidades que o façam especialmente notado pelas pessoas dessa comunidade. |
| Objeto sonoro | é um objeto percebido auditivamente pela percepção humana. |
| Limpeza de ouvidos | um programa sistemático de percepção auditiva, para que as pessoas melhorem sua capacidade de discriminar auditivamente os sons (SCHAFFER, 2001/2008). |

familiaridade com o repertório de sons e tons musicais e permite o seu uso como linguagem. Mediante ações pontuais, o/a professor/a pode provocar os/as estudantes a trazer músicas de sua preferência para a escola e fazer que diferentes gêneros musicais sejam analisados, a partir da escuta musical. Pode, também, mostrar a eles exemplos de músicas ligadas ao ambiente.

Estratégias e ações

Numa proposta de música que pretenda refinar a escuta e aprender a classificar as sonoridades ouvidas, muitas atividades, experiências, rodas de conversa, explorações de ambientes sonoros são necessários. O/a estudante e o/a professor/a convivem diariamente no mesmo espaço, mas, em grande parte das vezes, não o reconhecem como um **ambiente sonoro**. Pelo fato de não ser usual no cotidiano da escola, essa experiência precisa ser preparada. Sugere-se, então, alguns jogos preparatórios:

- **Em busca do silêncio impossível** - todos sentados em roda, em silêncio. O desafio é passar pela roda uma folha de papel, de modo que nenhum ruído se produza. É uma tarefa praticamente impossível, pois o papel é difícil de controlar; mas, ainda assim, o jogo pode trazer bons resultados porque, pelo esforço de passar a folha sem ruído, os participantes se concentram e encontram maneiras mais eficientes, em virtude do movimento escolhido.

- **Em busca de sons originais** – depois de trabalhar com o silêncio, uma ação contrária pode ser realizada, usando como recurso a mesma situação/jogo: na mesma roda, o desafio é passar a folha de papel, de modo que cada pessoa descubra uma maneira original de fazê-la produzir sons. Estimula-se cada um a não repetir ações já realizadas. Quanto mais sonoridades forem descobertas, melhor.

- **Explorando a sonoridade do ambiente escolar** – levar a classe a explorar a sonoridade do ambiente escolar, escolhendo, a cada vez, um local diferente: a cozinha, a biblioteca, a quadra de esportes, a sala de aula. É necessário que a visita seja preparada, com conversas com gestores/as e responsáveis pelos espaços, para que os/as estudantes possam ser propriamente acolhidos/as. É necessário garantir o silêncio dos/as participantes, para que a visita seja bem sucedida. Os/As educandos/as ouvirão e anotarão os sons próprios daquele espaço, para discussão em classe. Se possível, gravar os sons, documentando a diversidade sonora encontrada.

- **O ambiente sonoro externo à escola** – sugere-se, também, uma experiência semelhante, estendida, porém a locais externos à escola; sugere-se, também, que se estimule os grupos a construir seu próprio percurso.



- **Diário de Sons** – outra sugestão é que os estudantes anotem num Diário de Sons individual tudo o que ouvirem nessas excursões, bem como em outros espaços: em casa, no caminho da escola, ou outros lugares que visitarem. Esses registros podem ser feitos de diferentes formas: narrativas, poesia, desenhos, colagens, gravações, entre outros.

- **Roda de conversa: os sons do ambiente e suas características** – é importante que, após cada excursão, haja tempo para rodas de conversa, em que se discutam os achados sonoros, e se abra espaço para que os estudantes compartilhem suas impressões, digam de que sons gostaram ou não, se foram capazes ou não de identificar a fonte produtora, se podem nomear as características do som percebidas pela escuta.

Criação musical em processos dialógicos e intertextuais

*Sobre o que é essa nova música?
Como todas as outras músicas é sobre maneiras de construir
com sons [...] Encontre alguns sons e tente fazer música*

John Paynter

CRIAR ARTE EM PROCESSOS DIALÓGICOS, INTERTEXTUAIS COM
A ESCOLA, COM A COMUNIDADE, COM A SOCIEDADE EM GERAL.

Quem se relaciona estreitamente com a música não é capaz de viver sem ela, compreende o mundo por critérios sonoros e se torna capaz de fazer música criativamente.

Criatividade e flexibilidade

O exercício da Criatividade é um dos mais importantes itens nesta discussão e gera muitas possibilidades, pois permite a professores/as e estudantes exercitarem seus direitos de aproximação com a música e conquistar liberdade e autonomia na execução de suas propostas. Esse é o caminho para a condição autoral, conforme pede a Proposta Curricular da SME. O trânsito em propostas de caráter criativo permite a quem participe que, a partir de suas experiências, desenvolva ideias e elabore propostas de música, individualmente, ou em grupo. Cada pessoa apresenta suas ideias, que podem ser complementares, sequenciais, empáticas ou antagônicas. Utilizá-las em um determinado contexto pede por atitudes, ações e propostas



flexíveis. Esses conceitos - *criatividade e flexibilidade* - acompanharão o/a professor/a de arte e a própria escola, na medida da necessidade. É a atitude reflexiva do/a professor/a que contribuirá para o desenvolvimento e a afirmação, cada vez maiores, de jovens criativos, empenhados e autônomos.

Quanto maior for a competência de estudantes e professores/as no exercício da criatividade, maior será o benefício alcançado, por cada um e por todos. É desse modo que a Música poderá se afirmar na escola e favorecer o exercício da autonomia pelos participantes, facilitar o desenvolvimento de suas habilidades musicais, sensações, percepções, sensibilidade, reflexão. É pela criatividade que a linguagem se afirma e demonstra a autonomia dos experimentadores e fazedores de música, no contato criativo com as estruturas musicais, e ao debruçar-se sobre o desenvolvimento de habilidades específicas de construção, percebendo, compreendendo e se apoderando dos diversos componentes que fazem parte da música. No exemplo a seguir, improvisação entre cuíca, saxofone soprano e voz, executadas, respectivamente, por Rafael Y Castro, Samuel Pompeo e Marisa Gurgel.

É, também, por meio dos procedimentos criativos que alunos/as e professores/as têm oportunidade de dialogar para resolver questões especificamente musicais surgidas por ocasião de cada proposta, ou questões organizacionais, inerentes ao processo de criação: as relações dos sujeitos com a música, a relação consigo mesmos, à medida que se conscientizam da problemática trazida e das maneiras que conseguem engendrar ações para superá-la; as relações com o outro – colegas que atuam na proposta, ou pessoas que fazem parte da escola, embora não diretamente ligadas ao processo; as relações com o espaço da sala de aula, da escola, do entorno, do ambiente interno e externo; as possibilidades musicais de materiais encontrados nesses espaços. Enfim, há uma complexa teia de relações que precisa ser cuidada, para que seja possível a realização das propostas e projetos que vierem a ser concebidos.

Enfatize-se, ainda, que é pelo exercício da criatividade que se pode praticar a Interdisciplinaridade das linguagens artísticas, por meio de projetos que contemplem esse diálogo, o qual pode se ampliar, alcançando outros componentes curriculares, ou agrupamentos de diversas naturezas, internos ou externos à escola, a depender dos projetos elaborados. Sobretudo, almeja-se que, tanto professores/as quanto estudantes tomem consciência da importância do fazer artístico, coletivo, engendrado pelo grupo, na conquista dessa dimensão tão importante e, ao mesmo tempo, muitas vezes, tão pouco cuidada: a compreensão da música como linguagem artística.



Rafael Y Castro, Samuel Pompeo e Marisa Gurgel:
Improvisação para cuíca, saxofone soprano e voz
<https://soundcloud.com/grupo-fonterrada14/di-logo-cu-ca-sax-e-voz-30-de?in=grupo-fonterrada14/sets/aulas-fonterrada-14-pos>

Exemplo de brincadeira cantada com crianças de uma EMEF
www.youtube.com/watch?v=fLoLKIsS32Y



Estratégias e ações

A essência das práticas criativas está na conquista da liberdade de quem a pratica, por meio da instauração de sujeitos musicais em sala de aula, isto é, aqueles que reconhecem e lidam com a realidade por meio de critérios sonoros. A atitude criativa permite que se construam experiências musicais tendo como ponto inicial qualquer sonoridade. Desse modo, ela serve de síntese ao que já se discutiu neste documento, porque podem criar e conduzir processos de criação musical, a partir do entendimento de música como linguagem, como práxis social e das possibilidades de construção, com sua matéria prima – o som – e de seu avesso – o silêncio, experimentando modos possíveis de combinação.

O que é preciso enfatizar é que as ações apresentadas inicialmente e que determinaram a construção deste texto não são isoladas, mas dialogam durante todo o tempo. Sendo assim, as práticas criativas se servirão de todas elas na construção de suas propostas, que se apresentam como sínteses das ações possíveis em cada projeto ou proposta de trabalho. Espera-se que as sugestões a seguir possam ajudar os/as professores/as de Arte a encontrar seus próprios caminhos na integração da Música à sua prática.

Inventando arranjos para canções – depois de escolher uma canção trazida por um dos/as estudantes, ou aprendidas em família, o grupo pode querer encontrar uma maneira própria da classe de executá-la. Ao canto da melodia, podem se agregar instrumentos convencionais ou não convencionais, de acordo com o perfil da classe. Pode-se, também, decidir a forma da apresentação da canção: por exemplo, optar por construir uma introdução antes do início do canto, ou, ao contrário, optar por começar o canto, diretamente. Pode-se sobrepor à canção movimentos rítmicos feitos com sons corporais, ou deixar por conta dos/as estudantes as diferentes sugestões de arranjos. Muitas coisas podem ser feitas, a depender das possibilidades e das escolhas da classe. Lembre-se de que, para poder contar com essas possibilidades de escolha, é importante que se tenha muitos materiais musicais à mão, para ampliar o repertório dos/das estudantes (CDs, vídeos, consultas a sites).

Criando a partir de sonoridades – pode-se escolher construir pequenas obras musicais a partir das sonoridades escolhidas nas excursões de estudo do ambiente sonoro. Por exemplo, depois de uma excursão à cozinha da escola, como foi sugerido anteriormente, em que muitos estudantes gravaram os sons que encontraram, pode-se dividir a classe em grupos e pedir para cada um deles escolher alguns sons entre os registrados, para servir de base à criação musical. Esses sons podem ser interpretados vocalmente, por meio de instrumentos ou objetos sonoros, e organizados a partir de alguns critérios, determinados pelo grupo, ou sugeridos pelo professor. Critérios para apreciação crítica do trabalho também podem ser estabelecidos pela própria classe, com a ajuda do professor.

Construindo músicas a partir de outras linguagens artísticas – pode-se ter, por exemplo, uma poesia trabalhada com a classe, ou uma obra visual com a qual a classe se ocupou. Será que não há, nelas, elementos que possam ser reinterpretados sonoramente? Por exemplo: um trabalho visual que use 3 ou 4 cores poderia ser interpretado por uma criação musical que tivesse 3 ou 4 sons. Ou uma poesia que tivesse uma frase reiterada muitas vezes poderia ser transposta para uma construção que se caracterizasse pela repetição de uma ideia. Muitas outras coisas podem ser feitas a partir desse princípio, mas deixa-se aos/as professores/as a tarefa de criar seus próprios caminhos e trazer os educandos para caminhar com eles. Há vários livros de referência que podem ser consultados para inspirá-los nessa tarefa (SCHAFER, 2008, 2010, ZAGONEL, 2011, FERNANDES, 2015, BARBOZA, 2015).

Postlúdio – A música como prática de liberdade e autonomia

*Caminhante, não há caminho.
O caminho se faz ao andar*

Antonio Machado

Por fim esse material que busca mostrar caminhos para o fortalecimento da música na escola com algumas considerações gerais a respeito da sua trajetória de construção, com ênfase na questão das práticas criativas, que sintetizam as várias possibilidades de fazer musical e auxiliam no processo de conquista da liberdade e autoria.

Nesse sentido, é interessante evocar as palavras do educador e compositor canadense Murray Schafer, quando pergunta, em um de seus textos, qual é o propósito da arte, ao que, ele mesmo responde: “Promover mudanças em nossas condições existenciais. Este é o primeiro propósito. Modificar-nos”.

Em sua fala, o autor aponta para a necessidade de o homem contemporâneo redescobrir sua identidade com a arte. Nessa postura, não nega a ciência, mas aponta a necessidade de vê-la não apenas contemplada de fora, mas como algo que convida à imersão, para que se revele. Não se pode esquecer, nessa busca, a necessidade de contemplar todas as diferenças. As Unidades Educacionais da Rede fazem um excelente trabalho nesse sentido e os/as professores/as podem procurar conhecer algumas dessas iniciativas, ouvindo, por exemplo, os trabalhos com surdos em EMEBS, no Portal da Prefeitura.

É preciso que se faça música, para haver música. E só assim, o sujeito musical aprenderá a ler o mundo como música, isto é, a partir de critérios sonoros. Que esta ideia possa ser abraçada pelo ensino público da Cidade de São Paulo.





DIREITOS DE
APRENDIZAGEM EM

TEATRO

Experimentar e compreender o teatro a partir dos jogos de improvisação, cuja criação e a aprendizagem teatral possam caminhar juntas.

Perceber e expandir o teatro a partir do trabalho coletivo e dos inúmeros diálogos entre a Escola e os artistas.

Inter-relacionar teatro com a Escola, trazendo para o primeiro plano questões que ampliem as referências cênicas presentes na indústria cultural de massa.

Criar teatro levando em consideração aspectos culturais, de gênero e de identidade dos estudantes envolvidos no processo de construção das artes do palco. A criação pautada em perspectivas lúdicas, imaginativas e investigativas que envolvem o processo teatral.

2.4 Teatro: a experiência em cena

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.

Viola Spolin

Para iniciarmos nossas discussões acerca do Teatro na escola e as suas relações interdisciplinares com Artes Visuais, Dança e Música, é importante levar em consideração premissas que possam estruturar as propostas de ensino e aprendizagem teatral dentro do fazer, apreciar e contextualizar. Em razão disso, iniciamos nossos diálogos curriculares em busca da autoria teatral, tendo como ponto de partida o seguinte:

- **EXPERIENCIAR** teatro a partir dos jogos de improvisação, cuja criação e a aprendizagem teatral possam caminhar juntas.
- **PERCEBER** o teatro a partir do trabalho coletivo e dos inúmeros diálogos entre a Escola e os artistas.
- **CRIAR** teatro levando em consideração aspectos culturais, de gênero e de identidade dos estudantes envolvidos no processo de construção das artes do palco. A criação pautada em perspectivas lúdicas, imaginativas e investigativas que envolvem o processo teatral.
- **(INTER)RELACIONAR** teatro com a Escola, trazendo para o primeiro plano questões que ampliem as referências cênicas presentes na indústria cultural de massa.

O sentido da experiência no Teatro

Nós somos marcados pelas nossas experiências. Essas experiências fazem parte da nossa memória e constituem um conjunto de imagens que expressam o nosso sentido sobre a própria vida. Assim, ao estarmos diante de uma obra teatral, estamos diante da representação da experiência do artista, do seu olhar sobre a vida, *ressignificada* e estruturada dentro de uma determinada linguagem artística.



FUNÇÃO SIMBÓLICA

A função simbólica é a capacidade que a criança adquire para diferenciar significantes dos significados. Ela está centrada no processo de transformação das impressões sensoriais e emocionais em símbolos. Ler Jean Piaget. Por meio dos seus estudos é possível compreendermos melhor a epistemologia do pensamento humano. Livros como “A representação do mundo na criança”, “O juízo moral na criança” ou “O nascimento da inteligência na criança” podem contribuir para esse conhecimento.

Essa capacidade de representação da experiência que iremos chamar de Teatro não é única e nem exclusiva dos artistas profissionais ou amadores.

A representação é inerente a cada um de nós e nada tem a ver com dom ou talento. Na verdade, trata-se de uma função do pensamento humano que os teóricos vão denominar de função simbólica.

As formas de ver, sentir e representar a vida nos acompanharão por toda nossa existência e é essa maneira de se colocar no mundo que nos categoriza como seres capazes de ler e produzir símbolos. Assim, vale reforçar a ideia de que o Teatro é uma das maneiras que encontramos para exercer a função simbólica do pensamento. Seja como produtores ou como fruidores. Somos os únicos que necessitam e veem sentido no Teatro.

A possibilidade que cada indivíduo tem para experienciar artisticamente um processo e aprender a partir dele é que nos permite pensar nas relações entre o Teatro e a Escola. Tendo em vista que a experiência teatral ocorre a partir de processos que envolvem as capacidades humanas de criar, inventar e produzir símbolos, podemos afirmar que a atuação e qualquer outro elemento da linguagem teatral podem ser ensinados e aprendidos.

A linguagem estrutura e organiza a experiência teatral. Assim, diremos que a linguagem teatral é formalizada com base na estrutura dramática. Estrutura dramática nada tem a ver com o drama no sentido de trágico, mas com a ideia de ação. Ou seja, no Teatro sempre teremos alguém (Quem), fazendo alguma coisa (O quê), em algum lugar (Onde). Na contemporaneidade, são inúmeros os jogos de organização da estrutura dramática, dando aos artistas um amplo espaço de investigação teatral que vai caracterizar o trabalho cênico. Por exemplo, é possível contar histórias com um Quem, O quê e Onde sem que esses elementos estejam organizados dentro de uma relação ordenada de causa e efeito.

Portanto, se a função simbólica nos ajuda dar sentido as experiências humanas e a linguagem teatral é uma das maneiras de expressarmos nossas percepções sobre o mundo, o Teatro passa a ser um direito de todos e não só de alguns. Para que esse direito na Escola seja garantido é preciso



proporcionar experiências artísticas que subsidiem as crianças e os jovens para o aprendizado da linguagem teatral e que utilizem-se dela de maneira autônoma, autoral e intencional. Dessa forma, o que era uma atividade lúdica, prazerosa, torna-se também conhecimento sobre as relações artísticas com o mundo, consigo mesmo, com o outro.

Ao experienciar processos ligados ao fazer ou à leitura da obra teatral, os estudantes têm a possibilidade de ampliarem suas condições de produtores e fruidores de Arte. Muitos são os caminhos para a instauração de processos cênicos na Escola. Para tanto, torna-se fundamental destacar duas perspectivas: uma está atrelada aos Jogos Teatrais propostos por Viola Spolin e outra perspectiva está vinculada às propostas interdisciplinares do ensino da Arte, seja com as linguagens das Artes Visuais, da Dança e da Música ou com as diversas áreas do conhecimento presentes nos currículos das escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

Viola Spolin é uma autora americana e que tem diversos livros traduzidos para o português. Ingrid Dormien Koudela, artista e pesquisadora teatral, figura chave nas discussões acerca do teatro na escola, tem trabalhado arduamente sobre a obra dessa autora. Publicações da Viola Spolin como “Improvisação para o Teatro”, “Jogos Teatrais na Sala de Aula” são contribuições significativas para o trabalho do professor de Arte, linguagem – Teatro.

A experiência do teatro a partir de jogos teatrais

O jogo é, por si só, uma forma espontânea de grupo, que permite a liberdade e o entrosamento entre os envolvidos na experiência teatral. Ao mesmo tempo em que as crianças e os jovens estão jogando, eles estão se divertindo e explorando tudo o que o jogo pode oferecer. No momento em que os atores estão jogando, eles estão livres para se envolver e se relacionar com o mundo a sua volta. Dessa forma, é possível desenvolverem uma atuação inventiva, autônoma, que não esteja apenas apoiada na supervalorização do talento como ponto de partida para a expressão teatral ocorrer.

Por intermédio dos jogos teatrais, os artistas-docentes podem

Diversos livros de Viola Spolin, relacionados aos Jogos Teatrais podem contribuir para essa concepção de experiência. Além dos já citados, podemos elencar os seguintes: “O fichário de Viola Spolin” e “O livro do diretor”. Estas publicações trazem jogos e indicações capazes de estabelecer um ambiente propício para uma experiência criativa e inspiradora, na qual o processo teatral e a criação de uma encenação tornam-se o caminho para a aprendizagem teatral.

AS REGRAS DO JOGO

Dentro de um jogo proposto existem regras que devem ser articuladas pelos estudantes. Quanto mais os atuantes estiverem atentos a essas regras (que na verdade são os problemas que eles devem lidar durante o desenvolvimento da cena) mais o jogo ocorrerá com força e expressividade. Assim, o Foco é esse estado de atenção e/ou presente entre os jogadores para lidarem com o problema proposto.

estabelecer um campo lúdico de aprendizagem, dentro do qual os atuantes são incentivados a solucionar problemas com inventividade e de forma original. Desde que o jogador respeite as regras que foram acordadas coletivamente, ele tem liberdade pessoal para propor e inventar as mais inusitadas soluções para as cenas propostas.

A liberdade pessoal leva os jogadores a desejarem experimentar e adquirir expressões teatrais próprias. Expressões que são importantes não só para o teatro, mas também para a vida das crianças e jovens. As atitudes vinculadas à aprovação e desaprovação sobre a virtuosidade dos artistas, estabelecidas normalmente num processo tradicional de teatro e nas posturas autoritárias de alguns diretores sobre o trabalho dos atuantes, do que é certo ou do que é errado em teatro, são substituídas pela percepção de que o trabalho teatral é uma atividade processual de grupo que exige uma ação criadora de todos os envolvidos.

O artista/docente, a cada proposta de cena, juntamente com os estudantes, avalia o processo de criação, observa como foi o jogo e como a plateia percebeu os elementos da cena. Por exemplo, após a apresentação de uma determinada cena elaborada por um grupo de estudantes, os demais que ficaram na plateia são provocados pelo artista/docente a discutirem questões como: quem eram eles? Onde eles estavam? O que eles faziam? Essas perguntas contribuem para que atuantes e a plateia se voltem para os elementos comunicacionais da cena e não para análise do desempenho artístico. Nesse caso, tanto atuantes como plateia constroem um olhar próprio sobre os elementos que permitirão retrabalhar, investigar a cena para se alcançar o apuramento da linguagem e, por conseguinte, a comunicação direta entre quem atua e quem assiste.

Com base nos princípios dos jogos teatrais é possível a idealização de diversos experimentos artísticos que permitem conduzir o trabalho no sentido da criação de encenações. Procedimentos que fazem parte da sistematização de Jogos Teatrais, como a solução de

Fiscalização é um recurso utilizado nos jogos teatrais. Trata-se de usar o próprio corpo para dar vida aos objetos. É uma maneira de mostrar objetos imaginários. Com a fiscalização é possível tornar a realidade do palco visível. Ela permite aos atuantes utilizarem da ação física para dar forma a um objeto, para torná-lo concreto para a plateia.

problemas, o foco, a fisicalização, a estrutura dramática - Quem, O Quê, Onde e o processo de avaliação podem ser utilizados, com o intuito de propor aos jogadores diversas formas de investigação e compreensão dos elementos que envolvem a linguagem teatral.

Os jogos teatrais possibilitam a constituição dos estudantes como detentores dos seus próprios processos de pesquisa e criação cênica, como também de estabelecer maneiras diferenciadas de ver e fazer teatro. Nesse sentido, as aulas de teatro na Escola passam a ser uma experiência do coletivo, capaz de propiciar um campo lúdico de criação e investigação estética do individual para o grupo e do grupo para o individual.

(Inter)relações: o Teatro e a escola

Diversas áreas de estudos buscaram delinear a capacidade de atuação dos indivíduos. Por exemplo, a sociologia afirmará que atuamos todos os dias com os amigos, com a família e nas redes sociais. Os psicanalistas defenderão que por detrás de muitas máscaras, estão nossas formas de se relacionar com o dia a dia. Para essas áreas, atuar é o método pelo qual convivemos com nosso meio.

No entanto, no Teatro a atuação exige um processo de construção e compreensão dos elementos que estruturam essa linguagem e a inserem dentro do campo da Arte. Assim, podemos sistematizar métodos que auxiliem nesta arte de comunicação e permita o desenvolvimento dessa expressão por todos que têm interesse pelo Teatro. No teatro, atuar significa saber lidar com a nossa capacidade imaginativa, com as infinitas possibilidades do faz de conta.

Uma experiência teatral depende, em linhas gerais, da relação existente entre quem atua e quem assiste. Mesmo que essa relação não seja rígida: nem sempre cabe às atrizes e aos atores a tarefa de só atuarem e à plateia apenas o papel de assistente.

ESPAÇO TEATRAL

A cada etapa da história do teatro, temos um determinado tipo de espaço teatral. No Oriente ou no Ocidente, na Grécia Antiga ou no Renascimento e chegando na contemporaneidade, o espaço teatral assumiu as mais diferentes organizações. Ou seja, nem sempre o Teatro ocorreu dentro de edifícios próprios para esse fim. Podemos também pensar em formas dramáticas que ocorrem no espaço de convivência das pessoas e estão inseridas na vida cotidiana. Para essas ações dramáticas qualquer espaço é um espaço possível. Por exemplo na Performance Arte, nas manifestações ameríndias ou em rituais religiosos de diversas culturas.



Ainda assim, o princípio da arte teatral estará fundamentado na relação de que ora alguém está no papel de atuante, ora alguém está na condição de espectador, e a estruturação dessa relação pressupõe a delimitação de um espaço teatral.



Grupos como o Teatro Oficina (<http://www.teatroficina.com.br>), o Teatro da Vertigem (<http://www.teatrodaverdigem.com.br>), Grupo XIX de Teatro (<http://www.grupoxix.com.br>), Instituto Pombas Urbanas (www.pombasurbanas.org.br) e outros que poderão ser pesquisados na internet, são exemplos de construção de propostas teatrais a partir das relações estabelecidas com o lugar escolhido para a apresentação da encenação e suas possibilidades de transformações cênicas.



Na contemporaneidade as representações não dependem necessariamente da existência de edifícios específicos para o fenômeno teatral. Muitas vezes, locais que usualmente não seriam utilizados como teatro tornam-se espaços ricos de possibilidades cênicas. Uma proposta cênica, por exemplo, pode surgir da relação dos atuantes com um elemento de um determinado espaço. O cheiro, a sonoridade, as possibilidades de

deslocamento, cores e formas podem desencadear processos de investigação teatral e conduzir para as propostas de apropriação do espaço da escola ou uma experiência teatral.

Muitos grupos de teatro, na cidade de São Paulo, por exemplo, trabalham a partir das suas relações com o espaço e são essas experiências sensoriais com o lugar que os atuantes compartilham com o público. Assim, ruas, hospitais, edifícios abandonados passam a ser palco para os espetáculos.

Palco à italiana é uma expressão que remete à organização do teatro, no qual todas as cadeiras são dispostas, voltadas para o palco. A planta tradicional de uma sala de aula ou das igrejas são reproduções dessa maneira de estruturar o espaço do público (alunos/fieis) e dos atuantes (professores/padres/pastores). A grosso modo, podemos definir o palco à italiana, constituído de um palco retangular, em forma de caixa aberta. De frente para essa caixa aberta, fica o público e este sempre abaixo da altura do palco.

Tendo como referência o teatro na contemporaneidade, o mesmo procedimento pode ser adotado nos espaços escolares. Não é necessário ter uma construção própria para as experiências teatrais na Escola. Desde o pátio, a sala de aula e até outros espaços podem ser *ressignificados* e se tornar espaços cênicos. Isso possibilita ao grupo desvincular-se da ideia de que para existir teatro será necessário haver

um palco à italiana. O desafio é transformar os espaços da escola em espaços de representação.

O lugar do teatro na escola deve ser um espaço de encontro, onde seja possível trocar pensamentos, estabelecer outros níveis de relações humanas, de exposição pública de ideias, que possibilitam formalizar o convívio

social. O lugar do teatro é um espaço de criação artística, mas também um espaço de convívio e troca. Tendo em vista que o lugar do teatro não está circunscrito apenas em edifícios teatrais construídos para esse fim, qualquer espaço onde seja possível estabelecer ou partilhar uma experiência teatral, coletiva, de convivência entre atores e espectadores, tornam-se espaços cênicos possíveis para a representação.

Ao propor transformar o espaço escolar em espaços de representação teatral, faz-se um convite explícito e cheio de significado para que todos os envolvidos com a escola possam enxergá-la por um outro ângulo: o da estranheza de perceber que corpo e mente não precisam estar por detrás das carteiras, podem coexistir.

A ideia de ateliês de criação teatral é importante para a transformação da sala de aula e outros espaços da escola em locais para que o Teatro esteja presente juntamente com as outras linguagens. Dessa maneira, faz parte também do processo de conhecimento teatral interrelacionar criação com o espaço do Teatro na escola. Seja o espaço físico que a cena ocupará ou o espaço que o Teatro tem ocupado na vida dos estudantes.

A linguagem teatral traz um campo importante de discussões sobre as relações humanas, sobre a qualidade dessas relações e como elas podem ser repensadas, aprimoradas e efetivadas. O espaço do Teatro na escola não deve estar reduzido à desinibição ou à superação de determinadas dificuldades psicológicas dos estudantes. Falamos de arte, de Teatro! Dessa maneira, a experiência do teatro, estruturada dentro das possibilidades de inúmeros jogos teatrais, contemplando a pesquisa e a criação, também redimensionará questões éticas, estéticas na maneira de ver, representar e se relacionar com o mundo. Podemos afirmar que processos de aprendizagem teatral, em diálogo direto com os estudantes, são capazes de contribuir para o desenvolvimento de indivíduos mais atentos e conscientes das suas perspectivas de vida, quando trazem para a cena temas que permitem aos criadores refletirem sobre sua realidade e a de outros seres humanos e não estão apenas objetivando a reprodução de modelos da industrial cultural de massa.

Criação Teatral: diálogos possíveis entre o Teatro e a Escola

Criar uma peça de teatro ou instaurar processos de jogos teatrais? Montar textos do teatro clássico ou trabalhar a partir de improvisações teatrais? É possível pensar em criação cênica a partir da leitura de obras teatrais? As



respostas para essas questões estarão vinculadas à visão de área de Arte, a partir de qual trabalho específico cada linguagem precisa considerar. Evidentemente pensar no ensino de teatro apenas como montagem de peças, pode ser bastante reducionista se não levarmos em conta que toda obra de arte é fruto de um processo. Assim, processo e a elaboração de peças precisam estar imbricados. A leitura da obra teatral, além de permitir aos(as) estudantes uma maior proximidade com a linguagem, pode também gerar um diálogo criativo e potente entre o Teatro produzido na/pela Escola com a comunidade de artistas que atuam no circuito do teatro profissional.

Ler a cena significa descrever, analisar, codificar e decodificar, interpretar o texto cênico. Ou seja, quando lemos a cena estamos buscando compreender os sistemas de representação usado na estruturação da linguagem teatral. O que lemos é o texto cênico que foi pensado pelos artistas da cena e que é apresentado ao público. Constituem partes integrantes do texto cênico o cenário, os elementos de cena, os figurinos, os adereços, a maquiagem, o som (voz, música e sonoplastia), os gestos, a luz e todos os outros elementos que venham compor a cena. Portanto, ler significa centrar o olhar na materialidade da cena. Ler a cena é, antes de tudo a construção de uma atitude dialógica e reflexiva com a realidade do teatro e, conseqüentemente, com as percepções e concepções que o espectador tenha sobre o que vê, percebe e sente.

Como se ensina a olhar o teatro? Como se constrói uma relação dialógica com a cena, os artistas e o público? O que eu preciso aprender para ler numa peça de teatro?

Trata-se de um jogo de charadas, de esconde-esconde, de busca de sentido, do prazer da descoberta, da inquietação das perguntas que devem orientar e determinar as ações de leitura da obra teatral.

A busca é por um espectador mais ativo, capaz de obter um olhar mais preciso, curioso e crítico sobre a cena teatral. Assim, torna-se possível a construção de espectador mais ativo, preconizado por diversos dramaturgos e encenadores teatrais, por exemplo, Rodolfo Vázquez Garcia (Grupo Satyros) Antônio Araujo (Teatro da Vertigem), Cibele Forjaz (Cia Livre de Teatro), Claudia Schapira (Núcleo Bartolomeu de Depoimentos), Coletivo Quizumba, Coletivo Negro entre tantos outros. Ou seja, a formação de um espectador que não se deixa envolver apenas com as relações novelescas, catárticas e *hollywoodianas* contidas em muitas produções artísticas. Mas a construção de um espectador que reflete sobre o que vê, que questiona o destino das personagens, que busca encontrar sentido histórico para as ações apresentadas na cena, que disseca a narrativa e que compreende o sentido do todo.

Saber ler é saber dialogar com o mundo, com a maneira como ele está representado. O descaminho da massificação e da homogeneidade redu-



ra presentes, por exemplo, no enredo melodramático das novelas brasileiras deve ser substituído pelo esforço de distinção e pela ampliação de uma visão questionadora, pela análise de como as relações sociais e culturais estão reduzidas a determinados padrões que acabam por definir nossas formas de pensar e de agir. Nem sempre uma história precisa ser contada de maneira sequencial, onde só há heróis e bandidos ou os protagonistas sejam apenas brancos. Em diversas manifestações populares brasileiras, por exemplo nos folguedos, encontraremos partes dramáticas, danças, figurinos, canto e adereços que ajudam compor uma narrativa e que não seguem a estrutura melodramática de começo, meio e fim.

O Teatro na Escola poderá contribuir com discussões acerca de questões sociais e culturais cristalizadas, enfatizando a importância da atitude contemplativa e reflexiva para a construção do pensamento e do conhecimento humano.

Perceber e compreender: jogo, texto e ida ao teatro

Perceber o teatro é antes de mais nada capacitar os(as) estudantes para o processo de fruição teatral. Trata-se de permitir que o teatro realize sua tarefa pedagógica e artística que é a de colocar os seres humanos para se emocionarem, para refletirem e pensarem sobre suas relações com outros seres humanos. Estão presentes nesse processo, experiências voltadas às práticas de jogo de improvisação, apoiadas no sistema dos jogos teatrais, nos quais os estudantes são convidados a investigar inúmeras formas de contar uma história e de buscar caminhos autorais relacionados ao texto.

O texto da cena que configura como o material dramático pode ser pensado a partir das relações entre o jogo e a cena ou entre a cena e o jogo. Isso significa que podemos ter um texto prévio (oriundo de um ateliê de escrita dramática ou de um trabalho de adaptação de alguma obra literária) para a constituição da cena ou podemos partir da improvisação de cenas para a criação de um texto dramático. Ou seja, é possível pensar em dois caminhos, um do texto que surge da improvisação de cenas e outro que antecede ao processo de montagem da peça.

Ao pensar na perspectiva do texto à cena, podemos enfatizar as relações possíveis entre o texto e os estudantes e entre o texto e os elementos cênicos necessários para dar forma e conteúdo ao espetáculo. Após lerem o texto, os estudantes podem ser organizados em grupos e discutirem o conteúdo do texto. Podem buscar identificar uma atitude e um gesto



que determinariam as relações expressas no texto. Podem construir uma imagem corporal que sintetize as discussões e as descobertas sobre o que acabaram de ler e perceber no texto. Ao apresentar as imagens sobre os textos, a plateia (formada pelos que não estão em cena) efetua a leitura da imagem, destacando o que vê, relacionando a imagem com outras situações do cotidiano dos estudantes, ampliando assim as interpretações sobre o texto. Essas imagens permitem instaurar uma reflexão sobre o conteúdo apresentado no texto e auxiliam os estudantes a analisar a estrutura da cena. Cada investigação apresentada sobre o texto apresenta diversos pontos de vista, trazendo ao grupo possibilidades que podem ser investigadas sobre o texto e levadas à cena. Nesse processo, enfatiza-se o jogo com o texto e se estabelece uma intimidade com as palavras contidas nele. A investigação não se inicia com o estudo sistemático sobre o autor ou a sua época, mas com a descoberta das relações humanas existentes no texto, a partir da atuação dos estudantes.

Na avaliação das cenas, por meio das imagens corporais, pode-se verificar como o grupo solucionou o problema em sintetizar as discussões sobre a relação entre o texto e o jogo teatral. Os jogos de apropriação e investigação do texto, a partir das imagens corporais, podem evoluir para quadros de cena em movimento, cenas improvisadas. Assim, os estudantes são convidados a lidarem com os desafios de passar o texto do papel para a tridimensionalidade do corpo e para o espaço cênico.

Já o trabalho de improvisação para a criação de textos dramaturgicos pode surgir de temas que são sugeridos pelo artista/docente ou trazido pelos estudantes. Esses temas são improvisados teatralmente e também devem passar pelo processo de leitura e reflexão sobre como foram desenvolvidos nas cenas. É possível propor uma série de jogos por meio dos quais os estudantes experimentam formas de contar uma história. Para tanto, os elementos da linguagem teatral – o Quem, o Onde e o Quê – são aliados na organização das propostas. Por exemplo, o artista/docente pode propor a criação de uma cena, a partir de um tema trazido pelo grupo, definindo qual é o Quem (personagens) envolvidos, Onde esses personagens estariam e o Quê estariam fazendo. Após a improvisação é possível discutir que conteúdos vieram à tona, como os diálogos entre as personagens foram desenvolvidos e de que maneira eles podem ser organizados na construção do texto dramaturgico. O texto dramaturgico, a partir da improvisação, pode permanecer na memória dos estudantes e são desenvolvidos com base num roteiro cênico. Ou seja, apesar de não estar formalizado numa folha de papel, os estudantes sabem a sequência de ações e o que é dito em cada momento. Será possível também pensar na escritura do texto e este

passar a ser ensaiado pelo grupo. Esse trabalho pode ser realizado pelos estudantes que atuam na própria cena ou por uma equipe própria que assiste as improvisações e, na sequência, escrevem o texto dramático colado aos diálogos das personagens.

A diversidade de processos de criação e investigação cênica, objetivando o ensino e aprendizagem da linguagem teatral deve também incluir ações que envolvam a ida ao teatro. Podemos dizer que se aprende Teatro, fazendo, experimentando, lendo, estudando, sobre o trabalho dos artistas e vendo outros artistas das artes do palco atuarem. Assim, a ida ao teatro é também um valoroso caminho de aprendizagem sobre a linguagem teatral, permitindo não só um processo de fruição artística, mas também a aprendizagem sobre os aparatos cênicos utilizados pelos artistas na cena. A ida ao teatro torna o acesso à obra de arte e os seus modos de produção o principal objetivo para que tal instrumento seja utilizado no processo de ensino e aprendizagem artística.

A ida ao teatro deve conter dois momentos: um voltado para a preparação da aventura que pode ser ir assistir a um espetáculo e outro voltado ao retorno para a Escola. A preparação da ida ao teatro poderá conter uma série de indagações que permitam aos estudantes estabelecer diálogos sobre o contexto histórico da obra a ser assistida e/ou sobre a trajetória de pesquisa dos artistas. A ideia inicial é envolver os estudantes numa trajetória entre a produção de uma peça teatral e o curso de suas interpretações. Nesse sentido, ao chegar no teatro o estudante estará aquecido e sabendo que depende da sua atenção e da cumplicidade para que o evento teatral ocorra. Ele saberá que é um cocriador do espetáculo, tendo em vista que é parte fundamental, no jogo entre palco e plateia.

No teatro, o público é, a todo o momento, instigado a jogar e construir o sentido da cena. Em face disso, a ida ao teatro deve ser inquietante e aberta às variadas possibilidades de sentidos, de associações com o momento do evento teatral e posteriormente a ele. Dessa maneira, o retorno à escola precisa ser pautado no diálogo com a produção do espetáculo e com inúmeras interrogações que permitam uma atitude dialógica com a peça. Podem-se propor, também, (re)criações cênicas a partir do que foi assistido ou reflexões sobre o entendimento da peça, envolvendo as sensações e sentimentos dos estudantes sobre o trabalho cênico. É possível também pensar em processos de *desmontagem* do espetáculo, por meio do qual os estudantes buscam compreender como cada aparato cênico foi construído e como esses elementos deram forma e conteúdo ao espetáculo. Inclui-se nesse processo a discussão sobre o tema do espetáculo, a maneira como ele foi estruturado pelos artistas e como a plateia foi envolvida no trabalho.



Essa é por excelência uma ação interdisciplinar, envolvendo relações com diversas áreas do conhecimento, tais como a teoria da recepção, estudos na área da leitura da obra de arte e da pedagogia do espectador.

Inúmeros autores têm se dedicado a organizar procedimentos que possam indicar caminhos para a ida ao teatro. Essa abordagem de acesso e leitura da obra teatral, no Brasil, por meio das pesquisas de Flávio Desgranges, chamaremos de Pedagogia do Espectador. Esta abordagem apoia-se em procedimentos que buscam desenvolver o prazer pelo debate estético, estimular no espectador o olhar particular, voltado à investigação pessoal

O livro *Pedagogia do Espectador*, do referido autor, publicado pela HUCITEC, traz uma série de reflexões sobre as possibilidades da ida ao teatro.

na leitura que é possível fazer da obra teatral. Dessa maneira, o propósito da pedagogia do espectador é despertar o interesse dos estudantes para a linguagem teatral, investindo em procedimentos que permitem formar espectadores aptos a decodificar os elementos da cena, por meio de um percurso próprio no ato de leitura da encenação. Coloca-se em jogo, dessa maneira, a subjetividade, diversos pontos de vista sobre a experiência teatral. A experiência passa a ser única e, provavelmente, cada estudante descobrirá sua forma de se relacionar e de se colocar disponível para o evento teatral.

ARTE

ARTE

ARTTE

ARTTE

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Antônio. **A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo.** 2008. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade São Paulo, São Paulo, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **A imagem no ensino da arte.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2002b.
- _____. **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002c.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002d.
- _____; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOZA, Fernando. BARBATUQUES. **Ayú.** São Paulo, CD.
- BECKER, Lídia. **Surdez e teatro: a encenação está em jogo.** São Paulo: Hucitec, 2016.
- BRASIL. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata.** 2. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAZIL, Fábio; MARQUES, Isabel. **Arte em questões.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- BROOK, Peter. **O espaço vazio.** Lisboa: Antígona, 2008.
- CAHAN, Susan; KOCUR, Zoya (Org.). **Contemporary art multicultural education.** Nova York: The Museum of Contemporary Art, 1996.
- CAIAFA, Janice. **Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes.** Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2000.



- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- CHAGAS, Paulo. A Geladeira, Oratório Digital. Composição eletroacústica. Gravada no CCSP, 2014 (Vídeo).
- COSTA, Simone. **O teatro, a educação e a experiência em si**. 2009. 225f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2009.
- DERDYK, Edith. **O espaço da criação e a criação do espaço: arte na escola, no museu, em casa**. Revista Emília: leitura e livros para crianças e jovens, set. 2011. Leituras. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=21>>. Acesso em: nov. 2015.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **A inversão da olhadela**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EISNER, E. **The arts the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.
- FERNANDES, José Nunes. **Mil e uma atividades de oficina de música: caderno de exercícios**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2015.
- FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- FERNANDES JR, Carlos Educardo. **Formação Continuada de Arte Educadores: Políticas da Rede Municipal de São Paulo (1996-2008)**. São Paulo: UNESP/Instituto de Artes, 2009. Dissertação de Mestrado. Disponível em http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86917/fernandesjunior_ce_me_ia.pdf?sequence=1.
- FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria Felisminda. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

- FONTEERRADA, Marisa. **Educação musical: investigação em 4 movimentos: prelúdio, coral, fuga e final.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- _____. **Música e meio ambiente: a ecologia acústica.** São Paulo: Vitale, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1991.
- FRANGE, Lucimar. **Por que se esconde a borboleta?** São Paulo: Annablume, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **À sombra desta mangueira.** 6. ed. São Paulo: Olho D'água, 2001.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. **A importância do ato de ler.** 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- GADAMER, Hans-Georg. **Homem e linguagem (1966).** In: GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índice.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- GAMA, Joaquim. **Velha nova-história sobre o produto teatral: experimento com os alunos do Ensino Médio.** São Paulo: Universidade São Paulo, ECA, 2000. Dissertação de Mestrado
- _____. **Produto ou processo: em qual deles estará a primazia?** Sala preta Revista do departamento de artes cênicas – ECA/USP, n. 2, p. 264- 269. São Paulo: ECA/USP, 2002.
- _____. **O espectador, o juízo e o teatro contemporâneo.** **Revista FAMOSP,** São Paulo, v. 1, n.1, ago. 2007, p. 27- 45, 2007.
- _____. **Teatro e imagem. Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte: UFMG/Escola de Belas Artes, 2008.**
- _____. **Pedagogia e processo de criação teatral.** **Revista A[L]BERTO,** São Paulo, n. 5, 2013.



_____. **Jogos alegóricos:** encenação como prática pedagógica. São Paulo: Perspectiva, 2016.

GOMES, Nilma. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

GREEN, Jill. Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. **Dance Research Journal**, n. 31, v. 2, p. 80-100, 1999.

GUATTARI, Félix. **Caosmose.** Rio de Janeiro: 34, 1992.

HACKNEY, Peggy. **Making connections.** London: Routledge, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte.** Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Carta sobre o humanismo.** São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Ser e tempo.** Trad. Fausto Castilho. Campinas: Unicamp/ Vozes, 2012.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marila e HERNANDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

JOHNSON, Don. **Corpo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

KATER, Carlos. **Musicantes e o boi brasileiro:** uma história com [a] Música. Ilustração de Wilma Bolsoni. São Paulo: Musas, 2013. Com CD.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Texto e jogo.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. A encenação como prática pedagógica. **Urdimento:** Revista de Estudos em Artes Cênicas, Santa Catarina, v. 1, n. 10, dez. 2008.

_____. Imagens do muro de Berlim. **Revista Cavalo Louco:** Revista de teatro Tribo de Atuadores Oi Nóis Aqui Traveis. Porto Alegre, ano 4, n. 07, 2009.

_____. **Léxico de pedagogia do teatro.** São Paulo: Perspectiva; Escola de Teatro, 2015.

_____. Introdução: a escola alegre. In: SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula:** um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.



- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./abr., 2002.
- LIMA SANTOS, Maria Thais (Org). **Balagan**: companhia de teatro. São Paulo: Cia Teatro Balagan, 2014.
- LOUREIRO, Maristela; TATI, Ana. **Brincadeiras cantadas de cá e de lá**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. “Apressa-te lentamente”: reflexões sobre o ensino de dança na era da rapidez. **Cadernos do LINCC**, v. 1, pp. 9-21, 2009.
- _____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010a.
- _____. **Palestra proferida na aula inaugural do Curso de Educação Física e do 2o. Curso de Especialização em Dança, Corpo e Arte da Univates**, Lajeado, RS, em agosto de 2010b.
- _____. Dança-educação ou dança e educação? In: MARINHO, Nirvana; TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristine. (Org.). **Seminários de Dança 3**. Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora, p. 25-37, 2010c.
- _____. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação (3). **Ouvirouver** Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, jul./dez. 2014.
- _____. **Interações**: criança, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.
- MENEZES, Flo. **Pulsares**. Composição. Gravada no CCSP, 2012. (Vídeo)
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Sobre a fenomenologia da linguagem. In: **Textos escolhidos**. São Paulo: Vicor Civita/Abril Cultural, 1984.
- MICHELS, Ulrich. **Atlas de la música: 1**. Madrid: Alianza, 1996.
- MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klaus Vianna. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.
- _____. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- NANDE, Reku Arandu. **Memória viva Guarani**. São Paulo e Rio de Janeiro. CD.
- NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.



PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PARSONS, M. J. **Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Presença, 1992.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAYNTER, John. **Hear and Now**. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.

_____. **Sound and structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PEREIRA, Eugenio. **Práticas lúdicas na formação vocal em teatro**. São Paulo: Hucitec, 2016.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PILLAR, Analice. (Org.). **A Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PLATÃO. **A república: diálogos**. São Paulo: Ediouro, s/d.

PRESTON-DUNLOP, Valerie (Org.). **Dance and the performative: a choreological perspective – Laban and beyond**. London: Verve Publishing, 2002.

PUPPO, Maria Lúcia. Em cena: mutações e desafios. **Percevejo Online**. v. 1, n. 2. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/526>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. **Para alimentar o desejo do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

QUINTÁS, Alfonso. **Estética**. Trad. Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

- RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- RIZZI, Maria Christina. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. **Ler o teatro contemporâneo**. Trad. Andréa S. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SANT'ANNA, Denise (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SANTAELLA, Lúcia. **Estética: de Platão a Peirce**. São Paulo: Experimento, 1994.
- SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. **Educação sonora**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Artística: relatos de prática**. São Paulo: DOT/SME, 1992.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro**. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- _____. **Fichário da Viola Spolin**. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **Jogos teatrais na sala de aula**. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2013.
- TRAVERZIM, Monique. **Brincadeiras tradicionais da cultura da infância na formação do pedagogo**. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2015. Dissertação de Mestrado.
- TROTТА, Rosyane. Criação coletiva e processo colaborativo. **Revista Cavalo Louco**, Porto Alegre, n. 3, p. 33-37, 2007.
- UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. Trad. José Simões de Almeida Jr (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2005.



VIDOR, Heloíse Baurich. **Drama e teatralidade**: o ensino do teatro na escola. São Paulo: Mediação, 2010.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com a música na sala de aula**: jogos de criação usando a voz, o corpo e o movimento. Curitiba: Ibplex, 2011.

ZAMBONI, Silvío. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Editores Associados, 1998.

Sites

<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/>

<https://www.youtube.com/watch?v=7FuUulx5BJM>

<https://www.youtube.com/watch?v=7MteqE8gGCc>

<https://www.palcomp3.com/bernardosemley/>

<https://soundcloud.com/alfafia>

<https://www.youtube.com/watch?v=0SSgzg91JLw>

<https://vimeo.com/97100136>

<https://www.youtube.com/watch?v=y4dxqTiL52s>

<https://www.youtube.com/watch?v=ok-f1NX2B0o>

<https://www.youtube.com/watch?v=qbPpXsUHBXI>

<https://www.youtube.com/watch?v=1716gSLaV7M>

<https://www.youtube.com/watch?v=vWSCHZmml3Y>

<https://www.youtube.com/watch?v=wUsO2983Yyo>

https://www.youtube.com/watch?v=Mj_-prQuIu4

<https://www.youtube.com/watch?v=N9pOq8u6-bA>

<https://www.youtube.com/watch?v=BEcfV4t5SU>

<https://soundcloud.com/grupo-fonterrada14/di-logo-cu-ca-sax-e-voz-30-de?in=grupo-fonterrada14/sets/aulas-fonterrada-14-pos>

www.youtube.com/watch?v=fLoLKlsS32Y

Consultar obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica
da Secretaria Municipal de Educação.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica>
e-mail: smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br

Tel: 55 11 3396-0500



TOS

ZAGEM

Editorial

Centro de Multimeios | SME

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM | SME

Ana Rita da Costa

Editoração - Artes Gráficas | CM | SME

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

A Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, fruto de um movimento coletivo, articulado sob a premissa de uma escuta sensível e do diálogo constante, onde se destacam a autoria e o protagonismo das(dos) profissionais nas diversas instâncias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Nesse caminhar, incorporando diferentes vozes e olhares, priorizamos um currículo crítico, inclusivo, descolonizado e emancipatório. Tal postura se legitima pelo compromisso político na garantia dos Direitos de Aprendizagem, inalienáveis, de todas as crianças e jovens desta cidade, estas e estes compreendidas(os) como sujeitos potentes e autônomos em suas integralidades, razões indispensáveis na construção de um processo educativo interdisciplinar que tenha significado e que dê sentido à vida, numa atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e pluralidades como fatores de enriquecimento das possibilidades educativas.

O nosso intuito é que as reflexões e proposições contidas nestas páginas mobilizem e promovam debates e possíveis ressignificações nos diferentes tempos e espaços educativos, fortalecendo assim a escola laica, sempre aberta à comunidade e orientada na implementação e consolidação da política pública educacional, garantindo a Qualidade Social da Educação.